دانشگاه فردوسی مشهد

مجله علمی

مطالعات زبان و ترجمه

تحلیل کیفیت خدمات ترجمه با رویکرد مشتری‌مداری در دارالترجمه‌های ایران.....۱
الهه کیانیان - سالار منافی اناری

معرفی الگوی «هیجامد» به‌عنوان شیوه‌ای کارآمد برای کاهش اضطراب خواندن در زبان خارجی.....۳۵
سحر طباطبایی فارانی - رضا پیش‌قدم - سحر مقیمی

طراحی پیکره و فرهنگ دوزبانهٔ اصطلاحات راهنمایی و رانندگی بر پایهٔ معناشناسی قالبی.....۶۵
علیرضا امرایی - اکبر حسابی - عباس اسلامی راسخ

بررسی رابطهٔ واگویه، استدلال منطقی و دستاورد زبانی دانشجویان ایرانی از طریق تحلیل مسیر.....۹۹
سپیده میرزائی - پرویز مقتون - پرویز بیرجندی

نقش تماشای محصولات سینمایی خارجی در یادگیری زبان خارجی خارج از کلاس درس.....۱۲۷
سعید عاصری - مریم قدرتی

نشانه‌شناسی تطبیقی مفهوم «قدرت» در طعم گیلاس عباس کیارستمی و هملت ماشین هاینر مولر براساس نظریهٔ انسان‌شناسی‌ادبی پیر بوردیو.....۱۵۷
بهروز احمدزاده بیانی - فاضل اسدی امجد - بهنوش اخوان

هم‌نشینی‌های متامدرنیستی در رمان کی صفر اثر دان دلیلو.....۱۸۵
زهره رامین - نسرین نظام‌دوست

منتشر از مجله علمی - پژوهشی دانشکده ادبیات و علوم انسانی

مجله علمی مطالعات زبان و ترجمه

سال پنجاه و دوم، شمارهٔ دوم، تابستان ۱۳۹۸

شاپا: ۲۲۲۸-۵۲۰۲

سال پنجاه و دوم، شمارهٔ دوم، تابستان ۱۳۹۸،
شمارهٔ پیاپی ۴۰

مطالعات زبان و ترجمه

صاحب‌امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد
مدیر مسئول: دکتر سیّد محمدرضا هاشمی
سردبیر: دکتر مسعود خوش‌سلیقه
مدیر اجرایی: دکتر محمدرضا فارسیان
دستیار سردبیر: سعید عامری

اعضای هیئت تحریریّه:

دکتر زهره اسلامی راسخ (استاد زبانشناسی کاربردی، دانشگاه تگزاس، آمریکا)
دکتر علیرضا انوشیروانی (استاد زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه شیراز)
دکتر مونا بیکر (استاد مطالعات ترجمه، دانشگاه منچستر، انگلستان)
دکتر رضا پیش‌قدم (استاد روانشناسی اجتماعی آموزش زبان، دانشگاه فردوسی مشهد)
دکتر علیرضا جلیلی‌فر (استاد زبانشناسی کاربردی، دانشگاه شهید چمران اهواز)
دکتر مسعود خوش‌سلیقه (دانشیار مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد)
دکتر عبدالمهدی ریاضی (استاد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه مک‌کواری، استرالیا)
دکتر محمدرضا فارسیان (دانشیار زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه فردوسی مشهد)
دکتر سعید کتابی (دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه اصفهان)
دکتر ادوین گنتزلر (استاد ادبیات تطبیقی، دانشگاه ماساچوست امهرست، امریکا)
دکتر محمدرضا هاشمی (استاد مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد)

ویراستار فارسی : عبداله نوروزی
ویراستار انگلیسی : سعید عامری
کارشناس اجرایی : مرضیه دهقان
حروف‌نگاری و صفحه‌آرایی : الهه تجویدی
شمارگان: ۳۰ نسخه

نشانی: مشهد، پردیس دانشگاه فردوسی، دانشکدهٔ ادبیّات و علوم انسانی دکتر علی شریعتی. کد پستی: ۹۱۷۷۹۴۸۸۸۳
نمابر: ۳۸۷۹۴۱۴۴ (۰۵۱) تلفن: ۳۸۸۰۶۷۲۳ (۰۵۱) **بها:** داخل کشور: ۱۵۰۰۰ ریال (تک‌شماره)
نشانی اینترنتی: http://jm.um.ac.ir/index.php/lts/index

این نشریه در کتابخانه منطقه‌ای علوم و تکنولوژی شیراز نمایه می شود.

بسم الله الرحمن الرحیم

دانشگاه فردوسی مشهد

مجله علمی

مطالعات زبان و ترجمه

سال پنجاه و دوم، شمارهٔ دوم

تابستان ۱۳۹۸

(تاریخ انتشار این شماره : پاییز ۱۳۹۸)

این مجلّه در پایگاه‌های زیر نمایه می شود:

- پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC)
- پایگاه اطّلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)
- پایگاه بانک اطّلاعات نشریّات کشور (Magiran)

فهرست مقالات

		صفحه
تحلیل کیفیت خدمات ترجمه با رویکرد مشتری‌مداری در دارالترجمه‌های ایران	سالار منافی اناری الهه کیانیان	۳۳- ۱
معرفی الگوی «هیجامد» به‌عنوان شیوه‌ای کارآمد برای کاهش اضطراب خواندن در زبان خارجی	سحر طباطبایی فارانی رضا پیش‌قدم سحر مقیمی	٦۳- ۳۵
طراحی پیکره و فرهنگ دوزبانهٔ اصطلاحات راهنمایی و رانندگی بر پایهٔ معناشناسی قالبی	علیرضا امرایی اکبر حسابی عباس اسلامی راسخ	۹۷- ٦۵
بررسی رابطهٔ واگویه، استدلال منطقی و دستاورد زبانی دانشجویان ایرانی از طریق تحلیل مسیر	سپیده میرزائی پرویز مفتون پرویز بیرجندی	۱۲۵- ۹۹
نقش تماشای محصولات سینمایی خارجی در یادگیری زبان خارجی خارج از کلاس درس	سعید عامری مریم قدرتی	۱۵٦- ۱۲۷
نشانه‌شناسی تطبیقی مفهوم «قدرت» در طعم گیلاسِ عباس کیارستمی و هملت ماشینِ هاینر مولر براساس نظریهٔ انسان‌شناسی‌ادبی پیر بوردیو	بهروز احمدزاده بیانی فاضل اسدی امجد بهنوش اخوان	۱۸٤- ۱۵۷
هم‌نشینی‌های متامدرنیستی در رمانِ کیْ صفر اثر دان دلیلو	زهره رامین نسرین نظام‌دوست	۲۰۳-۱۸۵

مطالعات زبان و ترجمه شمارهٔ دوم (تابستان ۱۳۹۸) دوره پنجاه و دوم، صص ۳۳-۱ مقاله پژوهشی

DOI: lts.v52i1.79573/10.22067

تحلیل کیفیت خدمات ترجمه با رویکرد مشتری‌مداری در دارالترجمه‌های ایران

الهه کیانیان* (گروه مترجمی زبان انگلیسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران)
سالار منافی اناری (گروه مترجمی زبان انگلیسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران)

چکیده

اصلی‌ترین هدف پژوهش پیش‌رو، استفاده از تحلیل آماری‌توصیفی جهت بررسی کیفیت خدمات ترجمه با رویکرد مشتری‌مداری در دارالترجمه‌های ایران است. علاوه بر این، دغدغهٔ اصلی این مطالعه حل معضل خستگی و ابهامات تصمیم‌گیرندگان در حوزهٔ ارزیابی کیفی خدمات ترجمه با استفاده از روش‌های مختلف مشتری‌مداری است. این تحقیق با همکاری ۶۰ نفر از خبرگان علمی و با ترکیب دو روش نمونه‌گیری غیراحتمالی هدفمند و گلولهٔ برفی انجام شده است. در این راستا، مجموعه‌ای از داده‌های به‌دست آمده از ابزار اندازه‌گیری و تحلیل عوامل مؤثر بر کیفیت خدمات ترجمه در ایران با رویکرد مشتری‌مداری در دارالترجمه‌های کشور، در بهمن‌ماه سال ۱۳۹۶ تدوین گردید. با توجه به نظرات حرفه‌ای کارشناسان در زمینهٔ بررسی کیفیت خدمات ترجمه در ایران در طیف هفت‌تایی مقیاس لیکرت، به‌عنوان مهم‌ترین عوامل مؤثر بر تحلیل کیفیت خدمات ترجمه در ایران با رویکرد مشتری‌مداری در دارالترجمه‌های کشور تعیین شد. سپس با مقایسهٔ وضعیت عملکرد کنونی عوامل منتخب با توجه به اهمیت این عوامل تحلیل‌های مربوطه صورت گرفت. در نهایت، تحلیل‌های این پژوهش نشان داد که عملکرد کنونی فاکتورها در مؤسسات ارائه‌دهندهٔ خدمات ترجمه در قیاس با میانگین اهمیت عوامل، بسیار ضعیف بوده و به نظر می‌رسد مدیران باید در خصوص این عوامل اقدامات لازم را به عمل بیاورند.

کلیدواژه‌ها: خدمات ترجمه، دارالترجمه‌های کشور، رویکرد مشتری‌مدار، تحلیل آماری توصیفی، کیفیت ترجمه

---

* نویسنده مسئول e.kianian2@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۹/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۳/۱۳

۱. مقدمه

کیفیت ترجمه، بَنا به دلایل مختلف نظیر رعایت عوامل زیبایی‌شناختی، مذهبی، سیاسی، آموزشی، اداری و مالی مفهومی بنیادین است (ویلیامز[1]، ۲۰۰٤). از آنجا که کیفیت در خدمات ترجمه از اهمیت بالایی برخوردار است، پژوهشگران همواره بر آن بوده‌اند تا تعریفی دقیق برای کیفیت خدمات ترجمه ارائه و روش‌های کارآمدتر را جهت ارزیابی کیفیت ترجمه شناسایی نمایند. در همهٔ پروژه‌های ترجمه، در حقیقت هدف مترجم می‌بایست ارائهٔ مطالب با کیفیت بسیار بالا باشد (شفنر[2]، ۱۹۹۷). همچنین به گفتهٔ سلاشفی[3] (۲۰۱۰)، کیفیت مطالب ارائه‌شده توسط مترجم می‌تواند با فاکتورهای بسیاری نظیر هوش روایی مترجمان (حیدری، خوش سلیقه و هاشمی، ۱۳۹٤)، پیشینهٔ اجتماعی مترجمان، تلاش برای ارتقای وضعیت حرفه‌ای خود، هویت حرفه‌ای آن‌ها و تصویر آن‌ها از خود به‌عنوان مترجم در ارتباط باشد (به‌نقل از کافی، خوش‌سلیقه و هاشمی، ۲۰۱٦). با ای حال، نردوا[4] (۲۰۱۲) بر این باور است که در حال حاضر مجموعهٔ معیار جامعی برای ارزیابی کیفیت اثر ترجمه‌شده در دست نیست. اگر چنین بود، همهٔ ترجمه‌های ارزیابی‌شده به کمک معیارهایی از این دست، باید مورد پذیرش واقع می‌شدند و به‌تبع آن، بحث دربارهٔ کیفیت ترجمه کاملاً بی-فایده بود. نیومارک[5]، ترجمهٔ باکیفیت را ترجمه‌ای می‌داند که تا حد امکان از منظر معنای لغوی، بُعد کاربردی، بعد ارجاعی و همچنین از دید منظورشناختی دقیق و اقتصادی باشد (۱۹۹۱). همچنین براساس دیدگاه کارکردگرایی، برای ارزیابی کیفیت ترجمه، نباید صرفاً متن ترجمه‌شده را ملاک قرار داد. برای چنین بررسی، میزان تحقق هدف ترجمهٔ متن نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است . نایدا[6] معتقد است مترجم باید به درک صحیحی از رابطهٔ میان ترجمه و مخاطب برسد. به‌عبارت دیگر،

1. Williams
2. Schäffner
3. Sela-Sheffy
4. Nerudova
5. Newmark
6. Nida

ترجمهٔ یک متن باید براساس نوع مخاطب آن انجام شود (۱۹۸۲). وی همچنین معتقد است ارزیابی کیفیت ترجمه‌های مختلف از یک متن، باید بر مبنای ظرفیت هریک از این ترجمه‌ها در دستیابی به مقاصد و اهداف تعیین‌شده برای هرکدام صورت بپذیرد. بنابراین، سنجش میزان رضایت مشتری در جهت ارزیابی کیفیت یک ترجمه، راهکاری کاملاً کارآمد خواهد بود؛ چراکه مقصود ترجمه، تاحدودی توسط راهبردهای مورد نظر مشتری تعیین می‌شود (پیم[1]، ۱۹۹۸). نتایج حاصل از این قبیل ارزیابی‌ها نقش بسزایی در ارتقای عملکرد آتی افراد و گروه‌های دخیل در این فعالیت خواهد داشت.

یکی از نگرانی‌های بزرگ در خصوص کیفیت ترجمه در ایران، رشد کمی این زمینه بدون تحول کیفی است. یکی از عوامل تأثیرگذار در این مسئله این است که متأسفانه در بسیاری از کشورها از جمله در ایران به‌دلیل کمبود مترجمان حرفه‌ای (ستن و لیانگ لیانگ[2]، ۲۰۱۱؛ سوک[3]، ۲۰۱۵) و همچنین فقدان معیار ورود به بازار برای مترجمان (کافی، خوش‌سلیقه و هاشمی، ۲۰۱۸) هر فردی حتی بدون داشتن تحصیلات مرتبط می‌تواند ادعای مترجم بودن داشته باشد (کتن[4]، ۲۰۰۹). این در حالی است که مترجمان با برگرداندن متن از یک زبان به زبان دیگر، در حقیقت آن را از فضایی به فضای دیگر منتقل می نمایند؛ از این رو مترجمان همواره به‌عنوان رابطان فرابومی شناخته می‌شوند (فخارزاده و امینی، ۱۳۹۷) که نشان می‌دهد چه وظیفهٔ خطیری بر عهده دارند. در این راستا، انتظار می‌رود واحدهای خدماتی در راستای بهبود کیفیت خدمات خود گام بردارند. همچنین در جهت این فرایند تحول و دگرگونی، ضرورت‌های جدیدی در تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی و مدیریت واحدهای خدماتی به‌وجود آمده است و نیاز به بررسی و شناسایی عوامل مؤثر کیفی منطقی به‌وضوح حس می شود (گودرزی، جهانیان و حقیقی، ۱۳۹۶).

1. Pym
2. Setton & Liangliang
3. Sook
4. Katan

امروزه فاکتور «جلب رضایت مشتری» مهم‌ترین مزیت رقابتی در میان ارائه‌دهندگان این خدمت محسوب می‌شود و این مهم در رویکرد سازمان‌های خدماتی بسیار پررنگ‌تر است به‌نحوی که همواره تحقیقات زیادی را در این زمینه انجام می‌دهند. همچنین، ارزیابی کیفیت خدمات، نقش بسزایی در جلب رضایت مشتریان ایفا می‌کند و تاکنون مدل‌های زیادی برای این امر به‌کار گرفته شده است. البته همهٔ آن‌ها به ارزیابی رضایت مشتری با رویکرد جزئی‌نگر و نه به‌طور سیستماتیک، می‌پردازند (صدرآبادی، ابراهیم‌زاده پزشکی و بنافراشاه، ۱۳۹۲).

در حقیقت، اصلی‌ترین هدف پژوهش پیش‌رو، استفاده از تحلیل آماری‌توصیفی برای بررسی کیفیت خدمات ترجمه (غیرادبی) با رویکرد مشتری‌مداری در دارالترجمه‌هاست. به‌عبارت دیگر، در حقیقت در این پژوهش به حل معضل خستگی و ابهامات تصمیم‌گیران در حوزهٔ کیفیت خدمات ترجمه با رویکرد مشتری‌مداری می‌پردازیم. سؤال پیش‌روی این پژوهش این است که از نظر مشتریان کدام عوامل در بالابردن کیفیت خدمات ترجمه و در نتیجه میزان رضایتمندی آن‌ها از این خدمات مؤثر است. سؤال دیگر این است که در حال حاضر دارالترجمه‌ها تا چه اندازه در برآورده کردن این عوامل موفق شده‌اند.

۲. مبانی نظری پژوهش

اندازه‌گیری کیفیت در سازمان‌های خدماتی قدمتی کمتر از ۲۰ سال دارد (میسالا و پال[1]، ۲۰۱۸) و (اوکامپو و همکاران[2]، ۲۰۱۷). کیفیت خدمات موضوعی پیچیده است و تعریف آن شامل ابعاد مختلفی می‌شود. به عقیدهٔ پاراسوارامان و همکاران[3] (۱۹۸۸) کیفیت خدمات، نوعی قضاوت جهانی در ارتباط با مزایای خدمات ارائه‌شده به مشتریان وجود دارد. همچنین، زیتمل و پری و پاراسوارامان[4] (۱۹۸۸) کیفیت خدمات را به منزلهٔ ارزیابی مشتری از کیفیت کلی خدمات می‌دانند. به‌عبارت دیگر، کیفیت

1. Meesala & Paul
2. Ocampo, Bongo, Alinsub, Casul, Enquig, Luar & Panuncillon
3. Parasuraman, Zeithaml & Berry
4. Zeithaml, Berry & Parasuraman

خدمات به منزلهٔ میزان انطباق با انتظارات مشتری است. پاراسورامان و همکاران[1] (۱۹۸۵) بر این باورند که مشتریان همواره به مقایسهٔ انتظارات اولیهٔ خود با نسخهٔ نهایی خدمات دریافتی می‌پردازند و این رویکرد «عدم هماهنگی یا عدم تناسب» نام دارد (ص. ٤٢). اغلب کارشناسان معتقدند مطمئن‌ترین راه موفقیت در ارائهٔ خدمات، ماندگاری در ذهن مشتری است و این مهم تنها با ارائهٔ محصولات و خدمات با کیفیت به‌دست می‌آید. به گفتهٔ پاراسورامان و همکاران (۱۹۸۵)، کیفیت خدمات مورد انتظار را می‌توان به‌صورت طیفی متشکل از کیفیت ایدئال تا کیفیت نامطلوب در نظر گرفت. به این ترتیب، درک مشتری از کیفیت خدمات نیز بسته به میزان اختلاف میان انتظارات وی و کیفیت خدمات دریافتی در نقاط مختلفی از این طیف قرار می‌گیرد. لازم به ذکر است همان‌طور که انتظارات و ادراک هیچ دو نفری از یک پدیدهٔ یکسان مانند یکدیگر نیست، کیفیت خدمات نیز از نگاه افراد مختلف شامل معیارهای گوناگونی می‌شود (هافمن و بیتزن[2]، ۲۰۱۰). با این‌حال به عقیدهٔ نایندورو[3] (۲۰۱۲)، در سال‌های اخیر، محققان به روش اندازه‌گیری کیفیت توجه ویژه‌ای نشان داده‌اند. در این راستا در سال ۱۹۸۸، پاراسورامان، زیتمل و بری با ارائهٔ مدلی مفهومی برای کیفیت خدمات، نخستین گام را در این مسیر برداشتند و آن را براساس جهت‌گیری مشتریان و شکاف موجود میان مشاهدات مشتریان از یک سرویس و انتظارات آن‌ها از همان خدمت، تعریف کردند. سه سال بعد یعنی در سال ۱۹۹۱، پاراسورامان، زیتمل و بری ابزار دیگری را با عنوان «مدل کیفیت خدمات» به منظور ارزیابی کیفیت خدمات ارائه دادند. این مدل ابزاری تحلیلی به شمار می‌رود که مدیریت را قادر می‌سازد شکاف‌های کیفی مؤثر در کیفیت خدمات را شناسایی کند. این مدل از تمرکز بالایی برخوردار بوده و همان‌طور که پیش‌تر هم اشاره شد برای بهبود مدیریت بسیار مفید است، چراکه معیارهای کیفیت خدمات را از دیدگاه مشتریان به نمایش

1. Parasuraman, Zeithaml & Berry
2. Hoffman & Bateson
3. Nyandoro

مـی‌گـذارد (هـرمس[1]، ۲۰۱۲). لـازم بـه ذکـر اسـت «مـدل کیفیـت خـدمات» یکـی از معتبرترین معیارهای سـنجش مربـوط بـه ایـن بخـش از بازاریـابی در جهـان اسـت و نمـایی متمـایز از کیفیـت خـدمات را نشـان می‌دهـد. بسـیاری از محققـان از جملـه بابـاکوس و منگولـد[2] (۱۹۹۲)، پیـر و پینگـانجیرا[3] (۲۰۱۱)، نایـندورو (۲۰۱۲) در پژوهش‌هـای خـود از ایـن مـدل اسـتفاده کرده‌انـد و یافتـه‌هایشـان در مجمـوع حـاکی از انسـجام بالـای ابعـاد مختلف ایـن مـدل اسـت. علـاوه بـر ایـن، پاراسـورامان و همکـاران (۱۹۸۸)، دَه معیـار بـرای سـنجش کیفیـت خـدمات توسـط مشـتریان معرفـی کرده‌انـد: قابـل اطمینـان‌بـودن، پاسـخگویی، شایسـتگی، دسترسـی، حسـن نیـت، ارتبـاط، اعتبـار، امنیـت، درک مشـتری و ویژگـی‌هـای ملمـوس. پـس از انجـام یـک تجزیـه و تحلیـل عملـی، بـرای تعیـین تعاملـات ممکن میان این ابعاد، سه معیـار اصـلی در ایـن مـدل، از جملـه ویژگـی‌هـای ملمـوس، قابـل اطمینان بودن و پاسـخگویی بـه‌عنـوان مـوارد مهم‌تـر بـاقی ماندنـد و هفـت معیـار دیگـر بـه دو دسـتهٔ بزرگتـر از جملـه حسـن اعتبـار، بـه معنـای دانـش و حسـن نیـت کارکنـان و توانایی آن‌ها در جلـب اعتمـاد مشـتریان و همچنـین همـدلی، بـه معنـای ابـراز توجـه فـردی برای هر مشـتری توسـط شـرکت ارائه‌دهنـدهٔ خـدمات، تقسـیم شـدند. بـا توجـه بـه اهمیـت کیفیت در عرصه‌های رقـابتی، کیفیـت خـدمات بـه‌عنـوان یکـی از محورهـای اصـلی رقابـت شـناخته شـده و لـذا مراکـز ارائه‌دهنـدهٔ خـدمات بایسـتی بـه دنبـال راه‌هـایی نـوین بـرای سـنجش کیفیـت خـدمات خـود باشـند تـا بـا افـزایش رضـایت مشـتری و کـاهش شـکایات بتوانند سـهم خـود را در بـازار خـدمات افـزایش دهنـد. ایـن مسـئله راهکـاری جـز افـزایش کیفیـت، ایجـاد فراینـدهای دارای ارزش افـزوده، تبـدیل نیازهـای عملیـاتی بـه الزامـات سیسـتمی، نظـارت بـر فراینـدها و اسـتفاده از ابزارهـای مهندسـی کیفیـت نخواهـد داشـت (رسلان و همکاران[4]، ۲۰۱۵).

1. Harmse
2. Babakus & Mangold (1992)
3. Peer & Mpinganjira (2011)
4. Roslan, Wahab & Abdullah (2015)

از دوران حاضر، با عنوان عصر کیفیت یاد می‌شود و کیفیت به منزلهٔ مهم‌ترین مزیت رقابتی در میان اکثر سازمان‌ها، اعم از تولیدی و خدماتی همواره مطرح است. بنابراین، سازمان‌ها به منظور ارتقای سودآوری، کاهش منطقی هزینه‌ها، حفظ و افزایش سهم بازار، فزونی رضایت مشتریان و دیگر موارد به دنبال یافتن روش‌های نو برای بهبود روز افزون کیفیت محصولات و خدمات خود هستند. از طرف دیگر، با توجه به اینکه یکی از تعاریف ارائه‌شده برای کیفیت، ارائهٔ خدمات براساس خواستِ مشتری است، همچون اصلی اساسی برای بهبود کیفیت ابتدا باید با استفاده از ابزار سنجشی معتبر و جامع و با در نظر گرفتن دیدگاه مشتریان، کیفیت را مورد سنجش قرار داد و سپس در برنامه‌های ارتقای کیفیت آینده، نقطه‌نظر مشتریان را در مورد آن لحاظ نمود (پوراسفدن قنبر، شجاعی و شیری، ۱۳۸۹). از همین روست که همواره نخستین گام اساسی در تدوین برنامه‌های بهبود کیفیت، شناسایی درک و انتظارات مشتریان از کیفیت خدمات یا کالاهایی است که در نهایت دریافت می‌کنند (بسفرینچی و آمیتاوا[1]، ۲۰۱۵). در این راستا، برخی از صاحب‌نظران بر این باورند که مشتری‌محوری، می‌تواند معادل مناسبی برای مدیریت خوب و مؤثر تلقی شود. این مسئله تا آنجا پیش رفته است که در میان چهار ویژگی که نظریه‌پردازان آمریکایی به‌عنوان اصل و اساس مدیریت مطلوب ذکر می‌کنند (پلسه و یوسای[2]، ۲۰۱۸) و (هسو و کینگ، وانگ و هسیه[3]، ۲۰۱۸) از جمله برنامه‌ریزی براساس انتظارات مشتریان، سازماندهی منابع و تجهیزات، هدایت منابع و رهبری، کنترل و دستیابی به اهداف، و بار دیگر پذیرش درک و انتظارات مشتریان به‌عنوان اصلی‌ترین عوامل تعیین‌کنندهٔ کیفیت شناخته می‌شوند.

دانستن این نکته ضروری است که تفاوت شگرفی از لحاظ میزان توجه به مشتری‌گرایی در میان سازمان‌های ارائه‌دهندهٔ خدمات و سازمان‌های تولیدکنندهٔ کالا

1. Basfirinci & Amitava
2. Palese & Usai
3. Hsu, Qing, Wang, & Hsieh

وجود دارد، چراکه وقتی صحبت از کیفیت کالا به میان می‌آید مشخصات فنی کالا نخستین نکته‌ای است که به ذهن مشتریان خطور می‌کند.

با توجه به موارد اشاره شده، سنجش کیفیت خدمات، پیش‌زمینه‌ای ضروری برای برنامه‌ریزی در جهت بهبود کیفی خدمات سازمان‌هاست. هرچند با رقابتی‌شدن فضای بازار، مطالعهٔ کیفیت جنبه‌های مختلف خدمات ارائه‌شده از سوی سازمان‌ها از دیدگاه کاربران، از دیرباز موضوع پژوهش‌های متعددی قرار گرفته است. این نوع از تحلیل‌ها با مطرح‌شدن مدل تحلیل شکاف، دستخوش تحولی بنیادین شده‌اند. از طرفی تاکنون در تحقیقات مربوط به رشتهٔ مطالعات ترجمه به مسئلهٔ انتظارات مشتریان خدمات ترجمه پرداخته نشده و تنها تعداد محدودی پژوهش مرتبط در حوزهٔ ارتباطات فنی که زمینه‌ای در حال رشد، بین‌المللی و چندزبانه است انجام شده و ارتباط و اهمیت ترجمهٔ کتبی و شفاهی تا حدود زیادی در آن آشکار است (ریسکو، پیچلرو ویزر[1]، ۲۰۱۷). به‌دلیل کمبود تحقیقات مقتضی در حوزه‌های اشاره‌شده در زمینهٔ خدمات ترجمه در ایران، در این پژوهش سعی کردیم تا به تحلیل کیفیت خدمات از دیدگاه مشتریان در دارالترجمه‌ها با استفاده از مدل تحلیل شکاف بپردازیم. مواردی که در جدول ۱ آمده، پس از بررسی منابع موجود در ادبیات نظری پژوهش و با الهام از پژوهش‌های استفانو و همکاران[2] (۲۰۱۵)، لیو و همکاران[3] (۲۰۱۵)، پلسه و یوسای (۲۰۱۸)، هسو و همکاران (۲۰۱۸)، میسالا و پال (۲۰۱۸)، اوکامپو و همکاران (۲۰۱۷)، رسلان و همکاران (۲۰۱۵) و بسفرینچی و میترا (۲۰۱۵) به‌عنوان فهرست هم‌سنجی برای ارزیابی کیفیت ترجمه پیشنهاد شده که باید در بررسی موفقیت یا شکست ترجمه مورد توجه قرار گیرد.

1. Risku, Pichler, & Wieser
2. Stefano, Filho, Barichello, & Sohn
3. Liu, Cui, Zeng, Wu, Wang, Yan & Yan

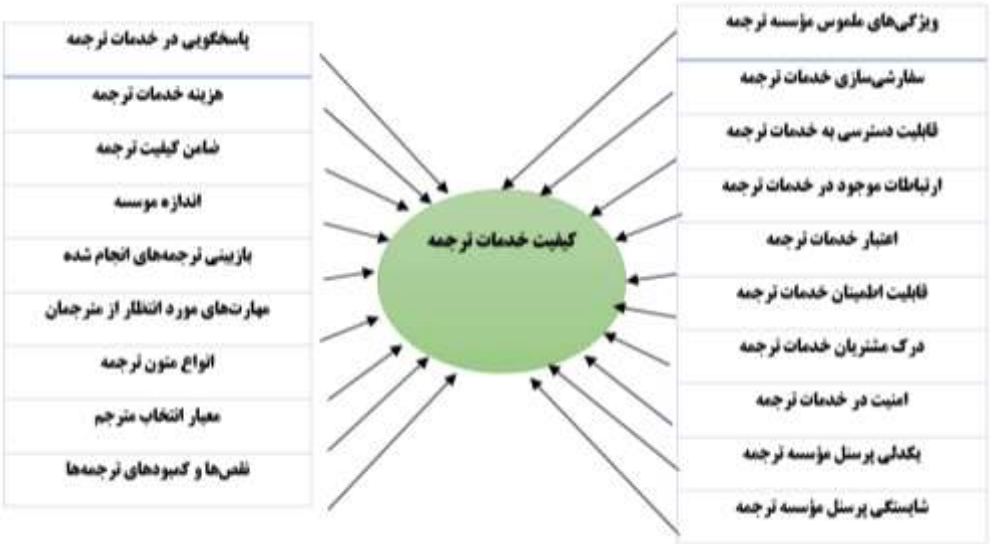
جدول ۱. آیتم‌های موجود در فهرست هم‌سنجی ارزیابی کیفیت خدمات ترجمه

قابلیت اطمینان خدمات مؤسسه (Reliability)	ویژگی‌های ملموس و محسوس (Tangibles) مؤسسه در ارائه خدمات
شناخت و درک مشتریان خدمات مؤسسه (Understanding/Knowing the Customer)	سفارشی‌سازی خدمات مؤسسه (Customization)
امنیت در خدمات مؤسسه (Security)	قابلیت دسترسی به خدمات مؤسسه (Access)
یکدلی و حسن نیت پرسنل مؤسسه (Empathy)	ارتباطات موجود در خدمات مؤسسه (Communication)
شایستگی پرسنل مؤسسه (Competence)	اعتبار خدمات مؤسسه (Credibility)
پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری در خدمات مؤسسه (Responsiveness)	انواع متون ترجمه (Text-type)
هزینهٔ خدمات مؤسسه (Cost)	معیار انتخاب مترجم (Eligibility Requirements)
ضامن کیفیت ترجمه (Garuntee)	نقص‌ها و کمبودهای ترجمه‌ها (Errors)
اندازهٔ موسسه (Size)	قابلیت‌ها و مهارت‌های مورد انتظار از مترجمان (Skills)
بازبینی و بررسی مجدد ترجمه‌های انجام‌شده (Edit and Review)	

۳. روش پژوهش

در پژوهش حاضر کیفیت خدمات ترجمه با رویکرد مشتری‌مداری و با استفاده از تحلیل آماری توصیفی، به‌صورت مشروح بررسی و تحلیل شده‌اند. همچنین، برای خلاصه‌سازی و توصیف داده‌ها از امکانات آمار توصیفی نرم‌افزار SPSS مانند میانگین، چولگی، انحراف‌معیار و دیگر موارد استفاده شده است. این برای اولین‌بار در تحقیقات مطالعات ترجمه است که از تحلیل آماری توصیفی در حوزهٔ پژوهشی مرتبط با موضوع بررسی کیفیت خدمات ترجمه (غیرادبی) با رویکرد مشتری‌مداری استفاده می‌شود. از آنجا که ماهیت تعاملی پژوهش «بررسی کیفیت خدمات ترجمه

با رویکرد مشتری‌مداری» مستلزم گفتمان بین پژوهشگر و خبرگان حوزهٔ موردِ مطالعه است، لذا در فرایند گفتمان، سوء برداشت‌های پژوهشگر، به آگاهی تبدیل می‌شوند. روش انجام این پژوهش از منظر رسیدن به هدف، توصیفی‌ارزشیابی است؛ زیرا از سویی اقدام به توصیف دقیق مفاهیم مرتبط با تحلیل و کیفیت خدمات ترجمه با رویکرد مشتری‌مداری می‌کند و از جهت دیگر روابط بین این مفاهیم، توسط خبرگان ارزیابی و تعیین می‌شود. به‌دلیل استفاده از مقالات و اسناد مرتبط با تحلیل و کیفیت خدمات ترجمه با رویکرد مشتری‌مداری، روش گردآوری اطلاعات در این پژوهش «مطالعهٔ موردی» است. نظرات خبرگان در طیف هفت‌تایی مقیاس لیکرت (بی‌اهمیت (۱)؛ اهمیت کم (۲)؛ اهمیت خیلی کم (۳)؛ اهمیت متوسط (٤)؛ اهمیت زیاد (٥)؛ اهمیت خیلی زیاد (٦) و بسیار مهم (۷)) جمع‌آوری شده است. مدل مفهومی پژوهش، با الهام از پژوهش‌های ذکرشده در قسمت چارچوب نظری پژوهش به شکل نمودار ۱ است.



نمودار ۱. مدل مفهومی تحقیق: عوامل مؤثر بر کیفیت خدمات ترجمه با رویکرد مشتری‌مداری

از آنجا که متخصص باید درگیر مبحث مورد نظر بوده و بر فرایند مورد نظر تأثیر لازم را بگذارد، لازم است این دو ویژگی مهم را دارا باشد: نخست، با موضوع آشنا باشد و همچنین، برای آشنایی لازم با حوزهٔ مورد بررسی سابقهٔ کار بیشتر از دو سال داشته باشد. افراد شرکت‌کننده در این پژوهش همچنین فارغ‌التحصیل یا دانشجوی مطالعات ترجمه بودند یا از سابقهٔ زبانی مناسب برخوردار بودند. در واقع، جامعهٔ موردِ مطالعه این پژوهش را می‌توان به دو گروه کلی شامل گروه اول دربرگیرندهٔ اساتید صاحب نظر، گروه دوم دربرگیرندهٔ مشتریان و مترجمان دارالترجمه‌های کشور (مرکز خدمات تهران ترجمه، شبکهٔ مترجمین ایران، کانون ترجمهٔ ایران (گروه مترجمان ترجمهٔ ۲٤)، دارالترجمهٔ مشهد مرکز ترجمهٔ متون تخصصی در مشهد خراسان، موسسهٔ عصر زبان مشهد و دارالترجمهٔ رسمی رضای مشهد)، دسته‌بندی نمود. نمونه متشکل از ٦۰ نفر از خبرگان در دسترس و متمایل به همکاری (۲۰ نفر از خبرگان دانشگاهی و مترجمان و ٤۰ نفر از مشتریان خدمات ترجمه) بود که با ترکیبی از دو روش نمونه‌گیری غیراحتمالی هدفمند (قضاوتی) و نمونه‌گیری گلولهٔ برفی انتخاب شدند. به‌عبارت دیگر، با توزیع ۱۰۰ پرسش‌نامه در میان خبرگان جامعهٔ آماری، در پایان امکان گردآوری نظرات ٦۰ نفر از خبرگان مذکور، میسر شد.

همچنین آزمون آلفای کرونباخ مؤلفه‌های پژوهش ۰,۹۹ گزارش شد. این آزمون برای بررسی پایایی ابزار بومی‌سازی مؤلفه‌های پژوهشی که به‌صورت طیف طراحی شده و جواب‌های آن چندگزینه‌ای می‌باشند، به‌کار می‌رود.

٤. یافته‌ها و بحث

داده‌های مربوط به ابزار اندازه‌گیری تأثیر متغیرهای مؤثر بر بررسی کیفیت خدمات ترجمه در ایران با رویکرد مشتری‌مداری در دارالترجمه‌های کشور، در بهمن‌ماه سال ۱۳۹٦ جمع‌آوری شدند. جدول ۲ به‌صورت خلاصه، به توصیف جمعیت‌شناختی نمونهٔ پژوهش می‌پردازد.

جدول ۲. خلاصهٔ اطلاعات خبرگان پژوهش

نوع مشخصات	مشخصات	تعداد	فراوانی نسبی (درصد)
جنسیت	آقا	۳۸	٦۳
	خانم	۲۲	۳۷
مدرک تحصیلی	کارشناسی	۳۲	۵۳
	کارشناسی ارشد	۱۸	۳۰
	دکتری	۱۰	۱۷
سابقه آشنایی با زبان انگلیسی	۲ تا ۵ سال	۳۲	۵۳
	٦ تا ۱۰ سال	۲۲	۳۷
	بیشتر از ۱۰ سال	٦	۱۰
سن	تا ۲٤ سال	۲۹	٤۹
	۲۵ تا ٤۰ سال	۱۸	۳۰
	بیشتر از ٤۰ سال	۱۳	۲۱

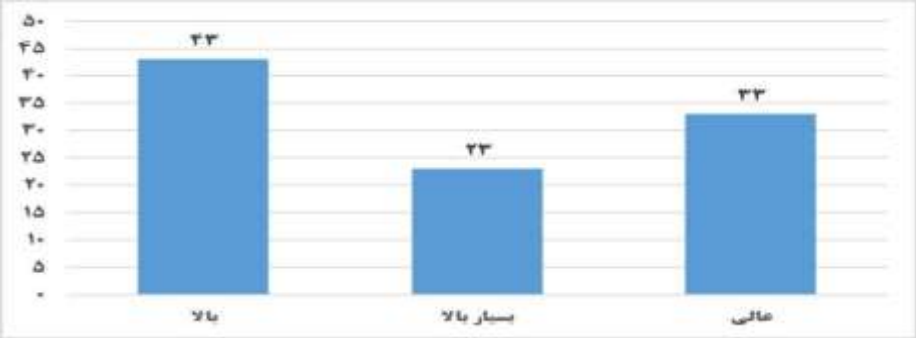
برای بررسی این مهم که ابزار اندازه‌گیری این پژوهش تا چه حد خصیصهٔ موردِ نظر را می‌سنجد از اسناد علمی و استانداردهای مربوط به دارالترجمه‌های کشور، نظر استادان راهنما و مشاور و برخی از خبرگان این حوزه استفاده شده است. ابزار تعیین متغیرهای مدل تصمیم‌گیری اولیه نیز بعد از اعمال نظرات ایشان به شکل نهایی خود رسید. در این پژوهش برای تحلیل داده‌ها از میانگین و انحراف‌معیار، برای توصیف تقارن داده‌ها از چولگی[1] (عدم تقارن) داده‌ها استفاده شده است. چولگی معیاری از تقارن یا عدم تقارن تابع توزیع است. برای یک توزیع کاملاً متقارن چولگی صفر و برای یک توزیع نامتقارن با کشیدگی به‌سمت مقادیر بالاتر چولگی مثبت در نظر گرفته می‌شود. برای توزیع نامتقارن با کشیدگی به‌سمت مقادیر کوچک‌تر مقدار چولگی منفی است. جدول‌های مربوط به اطلاعات توصیفی متغیرها و شاخص‌های

1. Skweness

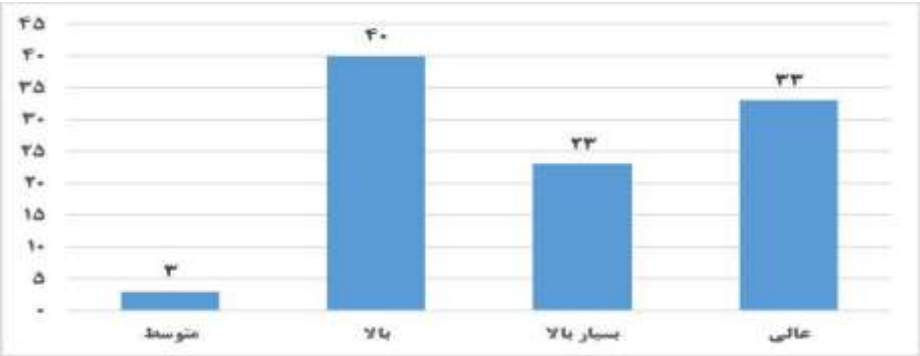
مدل بررسی کیفیت خدمات ترجمه در ایران با رویکرد مشتری‌مداری در دارالترجمه‌های کشور، در ضمیمهٔ ۱ آمده است.

همان‌طور که در جدول‌های مندرج در ضمیمهٔ ۱ مشاهده می‌شود، براساس نظرات و تجربهٔ حرفه‌ای کارشناسان بررسی کیفیت خدمات ترجمه در ایران، مهم‌ترین عوامل مؤثر بر بررسی کیفیت خدمات ترجمه در ایران با رویکرد مشتری‌مداری در دارالترجمه‌های کشور، درون یک طیف هفت‌تایی، از منظر میانگین اهمیت (از بی‌اهمیت (۱) تا بسیار مهم (۷))، عبارت‌اند از: قابلیت اطمینان خدمات ترجمهٔ مؤسسه با میانگین اهمیتی برابر با ۵,۹، انواع متون ترجمه با میانگین اهمیتی برابر با ۵,۸۷؛ شایستگی پرسنل مؤسسهٔ ترجمه با میانگین اهمیتی برابر با ۵,۸۲؛ معیار انتخاب مترجم با میانگین اهمیتی برابر با ۵,۸، روش‌های بازبینی و بررسی مجدد ترجمه‌های انجام‌شده توسط مترجم یا ویراستار با میانگین اهمیتی برابر با ۵,۷۷؛ این عوامل دارای بالاترین میانگین اهمیتی‌اند، درحالی‌که میانگین وضعیت عملکردی آن‌ها، بسیار ضعیف‌تر گزارش شده است. به بیانی دیگر، قابل اطمینان بودن خدمات ترجمهٔ مؤسسه با میانگین وضعیتی برابر با ۳,۶۰، انواع متون ترجمه با میانگین وضعیتی برابر با ۳,۷۹، شایستگی پرسنل مؤسسهٔ ترجمه با میانگین وضعیتی برابر با ٤,۸٦، معیار انتخاب مترجم با میانگین وضعیتی برابر با ٤,۵۵ و روش‌های بازبینی و بررسی مجدد ترجمه‌های انجام‌شده توسط مترجم یا ویراستار با میانگین وضعیتی برابر با ۳,۸۳ محاسبه شده‌اند. در اینجا، براساس خروجی‌های نرم‌افزار تحلیل آماری SPSS نیاز است مدیران دارالترجمه‌های کشور، به وضعیت عملکردی متغیرهای زیر توجه ویژه داشته باشند: قابل اطمینان بودن به خدمات ترجمهٔ مؤسسه در برگیرندهٔ معیارهایی از قبیل توانایی مؤسسه در انجام خدمات ترجمه در موعد مقرر، توانایی مؤسسه در انجام خدمات ترجمه با دقت و متعهدانه، توانایی مؤسسه در انجام خدمات ترجمه با اطمینان متعهد شده، تضمین کیفیت خدمات ترجمه توسط مؤسسه، شفافیت در ارائهٔ خدمات ترجمه و وجود استانداردهای حرفه‌ای در مؤسسه، وضعیت عملکردی متغیر شایستگی پرسنل مؤسسه در برگیرندهٔ معیارهایی از قبیل وجود مهارت‌های لازم در

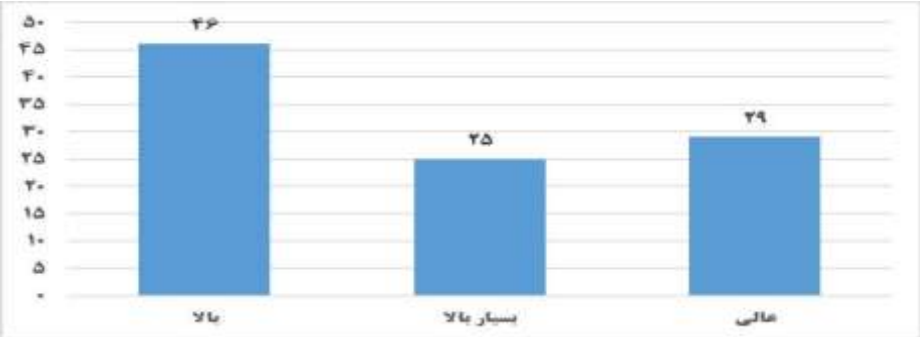
پرسنل مؤسسهٔ ترجمه، وجود دانش و اطلاعات لازم در پرسنل مؤسسهٔ ترجمه، کارایی پرسنل مؤسسهٔ ترجمه، وضعیت عملکردی متغیر روش‌های بازبینی و بررسی مجدد ترجمه‌های انجام‌شده توسط مترجم یا ویراستار در برگیرندهٔ معیارهایی از قبیل مقایسهٔ ترجمه با متن اصلی برای حصول اطمینان از مطابقت کامل و دقیق آن‌ها، خوانش ترجمه برای حصول اطمینان از تطابق نوع متن اصلی با ترجمهٔ آن (برای مثال یک آگهی تبلیغاتی، بروشور، قرارداد)، خوانش ترجمه برای ارزیابی روان بودن متن ترجمه هستند و همچنین وضعیت عملکردی متغیر انواع متون ترجمه در برگیرندهٔ مواردی از قبیل مکاتبات، قراردادها، تبلیغات، مستندات اداری، متون دانشگاهی و وضعیت عملکردی متغیر معیار انتخاب مترجم در برگیرندهٔ معیارهایی از قبیل پرداخت پایین‌ترین هزینه برای ترجمه، صرف کمترین زمان برای ترجمه، دریافت و مشاهدهٔ نمونهٔ ترجمه‌شده پیش از انجام کار، تجربیات مترجم/ بنگاه ترجمه، تحصیلات مترجم یا کارکنان بنگاه ترجمه، قابلیت اطمینان از تحویل ترجمه در تصمیمات راهبردی شرکت. سایر تحلیل‌های مربوط به آمارهای توصیفی داده‌های پژوهش را می‌توان در جداول مندرج در ضمیمهٔ مقاله یافت. در ادامه، در نمودار ۲ تا ۵ فراوانی نظرات شرکت‌کنندگان مربوط به چهار عامل از مجموعهٔ مهم‌ترین متغیرهای پژوهش از منظر میانگین اهمیت ارائه شده است؛ میزان فراوانی این چهار عامل (انتخاب شده از بین همهٔ عوامل) در درجهٔ عالی، بسیار خوب و خوب، متوسط و ضعیف (براساس طیف ۷ تایی لیکرت) بر حسب آرای شرکت‌کنندگان درجه‌بندی شده است. این نمودار در واقع نشان‌دهندهٔ میزان فراوانی نظرات شرکت‌کنندگان در خصوص یک عامل خاص در یک محدودهٔ خاص از مقادیر است.



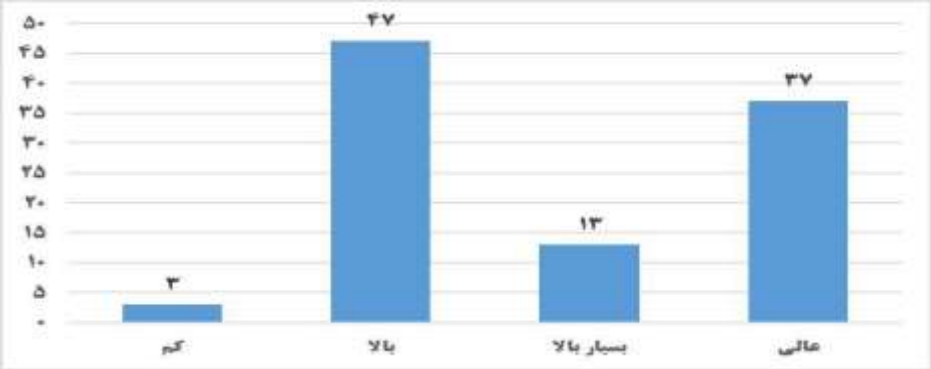
نمودار ۲. فراوانی مربوط به قابلیت اطمینان خدمات ترجمهٔ مؤسسه بر حسب نظر شرکت‌کنندگان به درصد در سه سطح بالا، بسیار بالا و عالی



نمودار ۳. فراوانی مربوط به انواع متون ترجمه بر حسب نظر شرکت‌کنندگان به درصد در چهار سطح



نمودار ٤. فراوانی مربوط به شایستگی پرسنل مؤسسهٔ ترجمه بر حسب نظر شرکت‌کنندگان به درصد در سه سطح



نمودار ۵. فراوانی مربوط به معیار انتخاب مترجم بر حسب نظر شرکت‌کنندگان به درصد در چهار سطح

در نمودارهای توصیفی بالا، همان‌طور که پیش از این نیز گفته شد، براساس نتایج به‌دست‌آمده که در ضمیمهٔ ۱ قابل مشاهده است، متغیر قابل اطمینان بودن خدمات ترجمهٔ مؤسسه با میانگین اهمیتی برابر با ۵,۹، متغیر انواع متون ترجمه با میانگین اهمیتی برابر با ۵,۸۷، متغیر شایستگی پرسنل مؤسسهٔ ترجمه با میانگین اهمیتی برابر با ۵,۸۲ و متغیر معیار انتخاب مترجم با میانگین اهمیتی برابر با ۵,۸، از نگاه خبرگان بالاترین اهمیت را در بین متغیرهای تعریف‌شده دارند. در ادامه در نمودارهای۲-۵ فراوانی اهمیت این متغیرها از نظر خبرگان، به درصد نشان داده شده است. برای مثال، در خصوص متغیر قابلیت اطمینان خدمات ترجمه، ۳۳٪ خبرگان شرکت‌کننده در نظرسنجی، اهمیت این متغیر را در حد عالی، ۲۳٪ بسیار بالا و ٤۲٪ بالا دانسته‌اند. از سوی دیگر، آزمون آماری آلفای کرونباخ که آزمون پایایی ابزار بومی‌سازی مؤلفه‌های پژوهش است، انجام شد. جدول ۲، داده‌های مربوط به آمارهای پایایی نظرات و تجربهٔ حرفه‌ای مدیران و متخصصان کیفیت خدمات ترجمه در مورد متغیرها و معیارهای پژوهش را با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ نشان می‌دهد.

جدول ۲. آمارهای پایایی متغیرها و معیارهای پژوهش به تفکیک هر گروه از سؤالات با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ

متغیرها و معیارهای پژوهش در بعد اهمیت عامل به تفکیک گروه‌ها	ضریب آلفای کرونباخ	تعداد آیتم‌ها
ویژگی‌های ملموس و محسوس مؤسسه در ارائه خدمات ترجمه	۰,۸٤	۷
سفارشی‌سازی خدمات ترجمه توسط مؤسسه	۰,۸۲	۵
قابلیت دسترسی به خدمات ترجمه مؤسسه	۰,۸٦	۵
ارتباطات موجود در خدمات ترجمه	۰,۸۲	۳
اعتبار خدمات ترجمه مؤسسه	۰,۸۸	٦
قابلیت اطمینان خدمات ترجمه مؤسسه	۰,۹۳	۷
شناخت و درک مشتریان خدمات ترجمه مؤسسه	۰,۸۳	۵
امنیت در خدمات ترجمه مؤسسه وجلوگیری از جرایم اینترنتی	۰,۹۱	۵
یکدلی و حسن نیت پرسنل مؤسسه	۰,۸۸	۵
شایستگی پرسنل مؤسسه ترجمه	۰,۹۳	٤
پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری در خدمات ترجمه مؤسسه	۰,۷۸	٤
هزینه خدمات ترجمه مؤسسه	۰,۷۸	۵
ضامن کیفیت ترجمه	۰,۷۸	٤
وسعت بنگاه ترجمه	۰,۸۹	٦
روش‌های بازبینی و بررسی مجدد ترجمه‌های انجام‌شده توسط مترجم و یا ویراستار	۰,۸٤	٤
قابلیت‌ها و مهارت‌های مورد انتظار از مترجمان	۰,۹۱	۸
انواع متون ترجمه	۰,۹۰	۸
معیار انتخاب مترجم	۰,۹۲	۷
نقص‌ها و کمبودهای ترجمه ها	۰,۹۷	۱۰
آلفای کل آیتم‌ها	۰,۹۹	۱۰٦

۵. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهشگران بسیاری از نقطه‌نظرهای گوناگون در صدد بررسی مقولهٔ کیفیت ترجمه برآمده‌اند و مؤلفه‌های مؤثر بر کیفیت ترجمه را بررسی کرده‌اند. برای داشتن

ترجمه‌ای کامل و بدون نقص، نخست بایستی به دنبال مترجمی آگاه و مجرب بود (رزمجو[1]، ۲۰۰۳). مالکیل[2] (۲۰۰٦) معتقد است که کیفیت ترجمه و عملکرد مترجم هر دو به دانش و مهارت مترجم وابسته‌اند. از آنجا که کیفیت خدمات، اغلب با توجه به میزان هم‌سویی آن با انتظارات و نیازهای مشتری مشخص می‌شود، مترجم شایسته می‌بایست نسبت به رفتارها، عادات، سنن و همچنین رسوم اجتماعی و فردی گویشوران زبان‌های مقصد و مبدأ آگاهی نسبی داشته باشد، چراکه در غیر این صورت، ترجمه به سطح مورد قبول نخواهد رسید. در صنعت ترجمه، موارد متعددی از نارضایتی مشتریان از کیفیت ترجمه مطرح شده است (کوبی و همکاران[3]، ۲۰۱٤). از این‌رو، ارزیابی میزان رضایت مشتری از ترجمه و بذل توجه به خدمات مورد انتظار مشتریان، می‌توانند افزایش کیفیت آثار ترجمه‌شده را در پی داشته باشد. لازم به ذکر است مؤسسات خدمات‌رسان به‌دلیل وجود عواملی همچون دسترسی مشتریان به هرگونه اطلاعات و وجود شرکت‌ها و سرویس‌های مشابه بسیار، همچون گذشته قادر به رقابت با یکدیگر نیستند. در نتیجه، سازمان‌ها و مؤسسات بایستی افزایش کیفیت خدمات را در دستور کار خود قرار دهند (اربن و هاوسر[4]، ۲۰۱۸). علاوه بر این، اگر مشتریان از خدمات دریافتی رضایت داشته باشند، خود عامل تبلیغ سازمان یا مؤسسهٔ خدمات‌دهی شده و سایرین را به استفاده از خدمات آن‌ها ترغیب می‌نمایند (شن، تن و شیه[5]،۲۰۰۰). در این راستا، در این پژوهش با عنایت به خستگی و ابهامات تصمیم‌گیران جهت بررسی کیفیت خدمات ترجمه، تلاش شد تا با استفاده از رویکرد مشتری‌مداری به بررسی کیفیت خدمات ترجمه در دارالترجمه‌های کشور با استفاده از روش تحلیل آماری توصیفی پرداخته شود. براساس اطلاعات پژوهشگران، تحقیقات محدودی در زمینهٔ سنجش کیفیت خدمات ترجمه از دیدگاه مشتری در سراسر دنیا انجام شده و در ایران هم پژوهشی در این زمینه صورت نگرفته است. از

1. Razmju (2003)
2. Malkiel
3.Koby, Fields, Hague, Lommel, & Melby (2014)
4. Urban & Hauser (2018)
5. Shen, Tan & Xie

این رو انجام پژوهش پیشِ رو برای ارائه‌دهندگان خدمات به‌ویژه خدمات ترجمه بسیار کارآمد و مفید خواهد بود.

بر این اساس، برای دستیابی به هدف این پژوهش که توصیف دقیق مفاهیم مرتبط با کیفیت خدمات ترجمه با رویکرد مشتری‌مداری و نیز تعیین و ارزیابی روابط میان این مفاهیم توسط شرکت‌کنندگان این مطالعه بود، ابتدا مدل مفهومی پژوهش که در برگیرندهٔ عوامل مؤثر بر کیفیت خدمات ترجمه با رویکرد مشتری‌مداری است، مطرح شد. بر این اساس، پرسش‌نامه‌ای طراحی شد تا آرای شرکت‌کنندگان در خصوص این متغیرها چه از لحاظ میزان اهمیت هریک از آن‌ها و چه از لحاظ وضعیت عملکرد کنونی مؤسسات در رابطه با این عوامل جمع‌آوری شود و بررسی شود. دراین پرسش‌نامه، براساس نظرات و تجربیات حرفه‌ای کارشناسان بررسی کیفیت خدمات ترجمه در ایران، عوامل مؤثر بر کیفیت خدمات ترجمه در ایران با رویکرد مشتری‌مداری در دارالترجمه‌های کشور، درون یک طیف هفت‌تایی قرار گرفت و پس از جمع‌آوری و تحلیل این داده‌ها مه‌ترین عوامل مشخص شدند. در نهایت، بالا بودن پایایی درونی ابزار بومی‌سازی مؤلفه‌های پژوهشی با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ به تفکیک برای هر گروه از سؤالات پرسش‌نامه نشان داده شد و این خود نمایانگر قابل اعتماد بودن ابزار این پژوهش است.

یکی از مهم‌ترین نتایج به‌دست‌آمده این پژوهش لزوم بررسی و توجه به وضعیت عملکردی ویژگی‌های کلیدی در ارائهٔ خدمات ترجمه و همچنین اعمال هرچه بهتر و مؤثرتر آن‌ها توسط دارالترجمه‌های کشور در تصمیمات راهبردی خود بوده است. همچون سایر واحدهای خدماتی، دارالترجمه‌ها نیز به‌عنوان نظامی پویا و هدفمند دارای دو بعد کمی و کیفی هستند و توسعهٔ پایدار آن در گرو رشد موزون هر دوی این ابعاد قرار دارد (پلسه و یوسای، ۲۰۱۸). این ویژگی‌ها که ضرورت آن‌ها توسط مشتریان نیز تأیید شده است، در جدول‌های مندرج در بخش ضمیمه به‌صورت مشروح آمده است. با توجه به مندرجات جدول وضعیت عملکردی که در ضمیمهٔ یک آمده است، برحسب نظر شرکت‌کنندگان این پژوهش، عوامل «محتوای

وب‌سایت مؤسسه» و «ضامن کیفیت ترجمه» هر دو با **۵,۰٤** بیشترین و عوامل «ویژگی‌های ملموس و محسوس مؤسسه در ارائهٔ خدمات ترجمه» و «شفافیت در ارائهٔ خدمات ترجمه» به‌ترتیب با **۳,۲۹** و **۳,٤۱** کم‌ترین میانگین وضعیت عملکردی را در میان متغیرهای پژوهش دارند. چنانکه از نتایج وضعیت عملکردی مؤسسات در این تحقیق مشخص است، عوامل ظاهری و فیزیکی مؤسسات، نحوهٔ توضیح در خصوص خدمات در طول فرایند ترجمه و خدمت‌رسانی از سوی کارکنان مؤسسه از نظر مشتریان چندان رضایت‌بخش نیستند.

همچنین در این پژوهش لزوم بررسی و توجه به اهمیت متغیرهای کلیدی پژوهش از دید مشتریان در ارائهٔ خدمات ترجمه و برنامه‌ریزی در جهت شمول و اعمال هرچه بهتر و مؤثرتر آن‌ها توسط دارالترجمه‌های کشور در تصمیات راهبردی خود مطرح گردید. با توجه به مندرجات جدول اهمیت متغیرهای پژوهش که در ضمیمهٔ یک آمده است، براساس نظرات شرکت‌کنندگان، عوامل «دانش مربوط به اصطلاحات تخصصی در یک زمینهٔ علمی خاص (مثل فن‌آوری یا اقتصاد)» و «خصایل پرسنل مؤسسهٔ ترجمه در اعتبار بخشیدن به مؤسسه» هر دو با **۵,۹۳** بیشترین و عوامل «ویژگی‌های ملموس و محسوس مؤسسه در ارائهٔ خدمات ترجمه» و «وضعیت تجهیزات مؤسسهٔ ترجمه» به‌ترتیب با **۵,۳٦** و **۵,٤۱** کمترین میانگین وضعیت عملکردی را در میان متغیرهای پژوهش‌دار می‌باشند. همان‌طور که مشاهده می‌شود در دارالترجمه‌ها شایستگی‌های عامل انسانی چه از نظر علمی و چه حرفه‌ای برای مشتریان از اهمیت بالایی برخوردار هستند و در مقابل وضعیت فیزیکی مؤسسه شامل ساختمان و تجهیزات به نسبت عوامل دیگر از اهمیت پایین‌تری برخوردارند.

در نهایت، تحلیل‌های این تحقیق نشان داد که عملکرد کنونی عوامل در مؤسسات ارائه‌دهندهٔ خدمات ترجمه در قیاس با میانگین اهمیت آن‌ها بسیار ضعیف است و مدیران مؤظفند در خصوص این بهبود این عوامل اقدامات لازم را به عمل بیاورند. این مهم تنها با افزایش رضایت مشتریان و در نتیجهٔ کم کردن شکاف بین انتظارات مشتریان و درکشان از آنچه در پایان به‌عنوان خدمات دریافت می‌کنند قابل تحقق

است (پاراسورامان و همکاران، ۱۹۸۵). راهکارهایی که در خصوص رفع این شکاف می‌توان ارائه داد عبارت‌اند از: ۱. انجام پژوهش‌های بیشتر با محوریت بازار و شناسایی عوامل مؤثر و افزایش آگاهی ارائه‌دهندگان خدمات از نیازها و انتظارات مشتریان؛ ۲. بهبود خط‌مشی، استانداردها حرفه‌ای و چشم‌انداز مؤسسات ارائه‌دهندهٔ خدمات؛ ۳. تقویت روحیهٔ همکاری گروهی در سازمان‌ها و نیز استحکام روابط بر مبنای همکاری و اعتماد متقابل و گفتمان و تبادل نظر بین واحد مدیریت، کارکنان و مشتریان شرکت‌ها؛ ٤. افزایش سطح آگاهی مشتریان و شفاف‌سازی فرایند خدمت‌رسانی، ویژگی‌های متن اصلی و محدودیت‌های اجرایی برای آن‌ها توسط شرکت ارائه‌دهندهٔ خدمات (سانی[1]، ۲۰۱۵)؛ ۵. توجه ویژه به مفاد قرارداد منعقد بین ارائه‌دهندهٔ خدمات و مشتری (شامل اهداف مشتریان از سفارش خدمات و شرایطی که باید برای نیل به آن اهداف فراهم شود) (ورمیر[2]، ۲۰۰٤).

همچنین برای افزایش عملکرد و کیفیت خدمات ترجمه، مشتریان باید نسبت به حقوق خود آگاهی لازم را داشته باشند و از قدرت قانونی خود در جهت احقاق حقوقشان استفاده نمایند (گیدنز[3]، ۱۹۷۹). اگر مشتریان بتوانند به درستی توجه مترجم و سازمان را به نیاز و انتظار خود معطوف کنند، مترجمان و مدیران نیز موظف خواهند بود با ایجاد زیرساخت‌های مورد نیاز، رعایت اصول و ضوابط حرفه‌ای در حین انجام کار و در نظر داشتن انتظارات مشتریان از رخدادن هرگونه پیامد نامطلوب در این راستا جلوگیری نمایند. همچنین در طول فرایند ترجمه، وجود درک متقابل میان مشتری، مترجم و مسئول سازمان (اسلیمن[4]، ۱۹۹۷) الزامی است و افراد یا گروه‌ها باید در جهت شناخت و درک نیازهای یکدیگر فضای مورد نیاز را برای تولید محصول مورد قبول فراهم سازند. در غیر این صورت، مترجم، مشتری،

1. Soni (2015)
2. Vermeer (2004)
3. Giddens (1979)
4. Seligman (1997)

ارائه‌دهندهٔ سرویس یا هر سه ناراضی خواهند بود و این نتیجه‌ای جز افت کیفیت سرویس نهایی نخواهد داشت.

علاه بر این، تکنیک صدای مشتری (VOC) به‌عنوان یک راهبرد نظارتی‌آماری برای انعکاس نیازهای مشتری به‌صورت یک ساختار طبقه‌بندی‌شده با توجه به اهمیت نسبی عوامل مطرح‌شده و ضرورت اجرای گزینه‌های مورد نیاز می‌تواند در ارائهٔ بهتر خدمات ترجمه راه‌گشا باشد. اگرچه این تکنیک اغلب در ابتدای فرایندهای جدید یا ارائهٔ طرح‌های خدمات انجام می‌شود (گسکین، گریفین، هاوسر، کتز و کلین[1]، ۲۰۱۱)، زمانی که مشتری راهنمایی‌ها و پیشنهادهایی را در طول فرایند ترجمه به مترجم ارائه می‌دهد و حتی پس از تحویل ترجمهٔ نهایی و به اشتراک‌گذاری نظرات و بازخوردهایش به مترجم یا شرکت ارائه‌کنندهٔ خدمات نیز قابل استفاده است.

با توجه به مطالب مذکور، مهم‌ترین توصیه‌ها و پیشنهادها برای پژوهش‌های بعدی را می‌توان این چنین بیان کرد:

- استفاده از تکنیک‌های تصمیم‌گیری چندمعیاره (MCDM) برای رتبه‌بندی شبکه‌ای روابط موجود در مدل بررسی کیفیت خدمات ترجمه با رویکرد مشتری‌مداری؛
- استفاده از سایر تکنیک‌های هوش مصنوعی، به‌ویژه شبکهٔ عصبی مصنوعی و مهم‌ترین و مرتبط‌ترین الگوریتم‌های موجود در حوزهٔ هوش مصنوعی، به‌منظور افزایش غنای محتوایی مدل مذکور و نیز بهبود فرایند استنتاج فازی آن برای حوزهٔ بررسی کیفیت خدمات ترجمه با رویکرد مشتری‌مداری؛

علاوه بر این، با توجه به بررسی‌های انجام‌شده، مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش پیش‌رو را می‌توان مشکلات موجود در حین انجام کار، از قبیل عدم وجود یک مدل مشابه به‌منظور بررسی کیفیت خدمات ترجمه با رویکرد مشتری‌مداری دانست.

1. Gaskin, Griffin, Hauser, Katz, & Klein (2011)

همچنین با استفاده از یافته‌های آن می‌توان متغیرهای پژوهش را به‌صورت جامع‌تری، تحلیل کرد. از دیگر محدودیت‌های پژوهش می‌توان به عدم دسترسی به تعداد بیشتری از خبرگان حوزهٔ بررسی کیفیت خدمات ترجمه با رویکرد مشتری‌مداری و احتمال وجود پاسخ‌های ذهنی خبرگان اشاره کرد. مسئلهٔ دیگر عدم بررسی ژانرهای مختلف ترجمه است (در این پژوهش نظرات خبرگان تنها در خصوص ترجمهٔ متون غیرادبی به‌طور کلی بررسی شد)، زیرا ممکن است نظرات مشتریان در خصوص ترجمهٔ ادبی با دیدگاه‌شان در مورد ترجمهٔ مقالات علمی متفاوت باشد و پژوهش‌های آینده می‌توانند به حوزه‌های تخصصی ترجمه بپردازند. این پژوهش فقط کمی بوده است و پژوهش‌های کیفی یا آمیخته می‌تواند در پژوهش‌های آتی به‌کار گرفته شود.

کتابنامه

پوراسفدن قنبر، ع.، شجاعی، ا.، ع.، و شیری، م. (۱۳۸۹). سنجش و اولویت‌بندی کیفیت خدمات واحد آموزش ایران خودرو با استفاده از ابزار سروکوال (SERVQUAL) و فرایند تحلیل سلسله‌مراتبی (AHP). *نشریهٔ پژوهش‌نامه اقتصاد و کسب و کار، ۱*(۱)،۴۲-۳۱.

حیدری، ف.، خوش‌سلیقه، م.، و هاشمی، م. (۱۳۹٤). هوش روایی و کیفیت ترجمه. *مطالعات زبان و ترجمه، ٤۸*(۲)، ۱۱۳-۱۳۰.

صدرآبادی، ن.، ابراهیم‌زاده پزشکی، ر.، و بنافراشاه، ن. (شهریور،۱۳۹۲). *ارائهٔ مدلی برای ارزیابی کیفیت خدمات دانشگاهی با استفاده با رویکرد ترکیبی مدل‌سازی ساختاری تفسیری و هدپرف.* مقالهٔ ارائه‌شده در دومین کنفرانس بین‌المللی مدیریت: کارآفرینی و توسعهٔ اقتصادی،. دانشگاه پیام نور قم، قم.

فخارزاده، م.، و امینی، م. (۱۳۹۷). بررسی جریان ترجمه‌ای ادبیات از زبان فارسی به روسی با رویکرد سری زمانی. *مطالعات زبان و ترجمه، ۵۱*(۲)، ۲۷-۵۰.

گودرزی, س.، جهانیان, ر.، و حقیقی، ف. (اردیبهشت، ۱۳۹٦). *شناسایی و رتبه‌بندی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر افزایش کیفیت خدمات آموزشی با منطق فازی.* مقالهٔ ارائه‌شده در اولین کنفرانس ملی پژوهش‌های نوین ایران و جهان در روان‌شناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی، دانشگاه علمی کاربردی شوشتر، شیراز.

Babakus, E., & Mangold, W. G. (1992). Adapting the SERVQUAL scale to hospital services: An empirical investigation. *Health Services Research*, *26*(6), 767-786.

Basfirinci, C., & Amitava, M. (2015). A cross cultural investigation of airlines service quality through integration of Servqual and the Kano model. *Air Transport Management*, *42*, 239-248.

Gaskin, P, S., Griffin, A., Hauser, J. R., Katz, G. M., & Klein, R. L. (2011). Voice of the customer. *Wiley International Encyclopedia of Marketing*, *5*, 263-267.

Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis.* Berkeley, CA: University of California Press.

Harmse, C. P. J. (2012). *Service quality in a landlord-small business relationship in shopping centres.* (Unpublished Doctoral dissertation), University of Pretoria, Pretoria, South Africa.

Hoffman, K. D., & Bateson, J. E. (2010). *Services marketing: Concepts, strategies, & cases*. Mason, OH: Thomson South Western.

Hsu, Sh., Qing, F., Wang, Ch., & Hsieh, H. L. (2018). Evaluation of service quality in facebook-based group-buying. *Electronic Commerce Research and Applications*, *28*, 30-36.

Kafi, M., M. Khoshsaligheh, and M. R. Hashemi. (2016). Typology of Capitals Expected and Received by Iranian Translators. *SKASE Journal of Translation and Interpretation 9*(1), 26–43.

Kafi, M., M. Khoshsaligheh, and M. R. Hashemi. (2018) Translation profession in Iran: current challenges and future prospects, *The Translator*, *24*(1), 89-103. doi: 10.1080/13556509.2017.1297693.

Kang, M. S. (2015). *A comparative study of the translation profession in Malaysia and Korea/Kang Myoung Sook.* (Unpublished doctoral dissertation), University of Malaya, Kuala Lumpur.

Katan, D. (2009). Translation theory and professional practice: A global survey of the great divide. *Hermes*, *42*(7), 111–153.

Koby, G. S., Fields, P., Hague, D. R., Lommel, A., & Melby, A. (2014). Defining translation quality. *Tradumàtica*, *12*, 413-420.

Liu, R., Cui, L., Zeng, G., Wu, H., Wang, C., Yan, S., & Yan, B. (2015). Applying the fuzzy SERVQUAL method to measure the service quality in certification and inspection industry. *Applied Soft Computing*, *26*(1), 508-512.

Malkiel, B. (2006). The effect of translator training on interference and difficulty. *Target*, *18*(2), 337-366.

Meesala, A., & Justin, P. (2018). Service quality, consumer satisfaction and loyalty in hospitals: Thinking for the future. *Retailing and Consumer Services*, *40*, 261-269.

Nerudová, L. (2012). *Quality of translation: Approaches and a field survey.* (Unpublished master's thesis), Masaryk University, Brno, the Czech Republic.

Newmark, P. (1991). *About translation*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Nida, E. A., & Taber, C. R. (1982). *The theory and practice of translation*. Leiden: Brill Publisher.Nyandoro, P. (2012). *Service quality and patient satisfaction in private hospitals: A case of private hospital in Pretoria.* (Unpublished master's thesis), Tshwane University of Technology, Pretoria, South Africa.

Ocampo, L., Alinsub, J., Casul, R. A., Enquig, G., Luar, M., Panuncillon, N., ... & Ocampo, C. O. (2017). Public service quality evaluation with SERVQUAL and AHP-TOPSIS: A case of Philippine government agencies. *Socio-Economic Planning Sciences.* doi: 10.1016/j.seps.2017.12.002

Palese, B., & Usai, A. (2018). The relative importance of service quality dimensions in E-commerce experiences. *International Journal of Information Management, 40*, 132-140.

Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing, 49*(4), 41-50.

Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing, 64*(1), 12-40.

Peer, M., & Mpinganjira, M. (2011). Understanding service quality and patient satisfaction in private medical practice: A case study. *African Journal of Buisness Management, 5*(9), 3690-3698.

Pym, A. (1998). *Method in translation history*. Manchester: St. Jerome.

Razmju, L. (2003). *To be a good translator.* Retrieved from https:// www. translationdirectory. com/articlelog.html.

Risku, H., Pichler, T., & Wieser, V. (2017). Transcreation as a translation service: Process requirements and client expectations. *Across Languages and Cultures, 18*(1), 53-77.

Roslan, N. A. M., Wahab, E., & Abdullah, N. H. (2015). Service quality: A case study of logistics sector in Iskandar Malaysia using SERVQUAL model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 172*, 457-462.

Schäffner, C. (1997). From ‘good’ to ‘functionally appropriate’: Assessing translation quality. *Current Issues in Language and Society, 4*(1), 1-5.

Sela-Sheffy, R. (2010). ‘Stars’ or ‘professionals’: The imagined vocation and exclusive knowledge of translators in Israel. In *Monti Monografías de Traducción e Interpretación, 2*(1), pp. 131-152.

Seligman, A. B. (1997). *The problem of trust*. New Jersey, NJ: Princeton University Press.

Setton, R., and A.G. Liangliang. (2011). Attitudes to Role, Status and Professional Identity in Interpreters and Translators with Chinese in Shanghai and Taipei. In R. Sela-Sheffy and M. Shlesinger (Eds.), *Identity and status in the translational professions,* (pp. 89–117). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Shen, X. X., Tan, K. C., & Xie, M. (2000). An integrated approach to innovative product development using Kano's model and QFD. *European Journal of Innovation Management, 3*(2), 97-99. Soni, S. S. (2015). *Service quality,*

student satisfaction and brand equity: A case study of select South African universities. (Unpublished doctoral dissertation), College of Law and Management Studies, Westville, Durban, South Africa.

Stefano, N. M., Filho, N. C., Barichello, R., & Sohn, A. P. (2015). A fuzzy SERVQUAL based method for evaluated of service quality in the hotel industry. *Procedia CIRP*, *30*, 433-438.

Urban, G., & Hauser, J. (2018). *Design and marketing of new products* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Vermeer, H. (2004). Skopos and commission in translational action. In L. Venuti (Ed.), *The translation studies reader* (pp. 227-238). London/New York: Routledge.

Williams, M. (2004). *Translation quality assessment: An argumentation-centered approach*. Ottawa, Canada: University of Ottawa Press.

Zeithaml, V. A., Berry, L. L., & Parasuraman, A. (1988). Communication and control processes in the delivery of service quality. *Journal of Marketing*, *52*(2), 35-48.

ضمیمهٔ ۱. جدول اطلاعات توصیفی مربوط متغیرهای پژوهش

اطلاعات توصیفی مربوط به اهمیت متغیرهای پژوهش	متغیرها و معیارهای پژوهش	اطلاعات توصیفی مربوط به وضعیت عملکردی متغیرهای پژوهش
میانگین		میانگین
5.36	الف. ویژگی‌های ملموس و محسوس مؤسسه در ارائه خدمات ترجمه (Tangibles)	3.29
5.50	تسهیل فرایند ارائهٔ خدمات ترجمهٔ مؤسسه	4.38
5.52	شرایط محیطی مؤسسهٔ ارائه‌دهندهٔ خدمات ترجمه	3.48
5.66	ویژگی‌های فیزیکی ساختمان مؤسسه	4.75
5.73	وضعیت ظاهری پرسنل مؤسسه	4.90
5.41	وضعیت تجهیزات مؤسسه ترجمه	4.18
5.73	محتوای وب‌سایت مؤسسه	5.04
5.70	ب-سفارشی‌سازی خدمات ترجمه توسط مؤسسه (Customization)	4.61

اطلاعات توصیفی مربوط به اهمیت متغیرهای پژوهش	متغیرها و معیارهای پژوهش	اطلاعات توصیفی مربوط به وضعیت عملکردی متغیرهای پژوهش
میانگین		میانگین
5.64	تمایل مؤسسه به سفارشی‌سازی خدمات ترجمه بر اساس نیازهای مشتری	3.83
5.73	توانایی مؤسسه در سفارشی‌سازی خدمات ترجمه براساس نیازهای مشتری	3.86
5.59	پاسخ به نیازهای مازاد مشتری	4.53
5.86	قابلیت سفارش و برآورد قیمت با سرعت بالا	4.62
5.48	ج-قابلیت دسترسی به خدمات ترجمهٔ مؤسسه (Access)	3.56
5.80	آسانی تماس با مؤسسه	4.28
5.57	نزدیک بودن محل مؤسسه	3.67
5.70	خوش مسیر بودن مؤسسه	4.68
5.77	قابلیت دسترسی به حمل و نقل عمومی و مترو	3.83
5.50	د-ارتباطات موجود در میان افراد حاضر در مؤسسه (Communication)	4.59
5.63	اطلاع رسانی به مشتریان در خصوص انواع خدمات ترجمه	4.86
5.63	بیان فرایندهای موجود در خدمات مؤسسه به زبان قابل فهم برای مشتری	4.72
5.67	ه-اعتبار خدمات ترجمه مؤسسه (Credibility)	4.00
5.80	مورد اعتماد بودن و اعتبار خدمات ترجمه مؤسسه	4.79
5.53	باور به کیفیت خدمات ترجمه مؤسسه	3.53
5.63	شهرت (نام) مؤسسهٔ ارائه‌دهندهٔ خدمات ترجمه	4.83

اطلاعات توصیفی مربوط به اهمیت متغیرهای پژوهش	متغیرها و معیارهای پژوهش	اطلاعات توصیفی مربوط به وضعیت عملکردی متغیرهای پژوهش
میانگین		میانگین
5.93	خصایل پرسنل مؤسسهٔ ترجمه در اعتبار بخشیدن به مؤسسه	3.50
5.73	تعهد مؤسسه در رابطه با ارائه خدمات ترجمه با بالاترین کیفیت	4.59
5.90	و–قابلیت اطمینان خدمات ترجمه مؤسسه (Reliability)	3.60
5.73	توانایی مؤسسه در انجام خدمات ترجمه در زمان متعهدشده	3.60
5.87	توانایی مؤسسه در انجام خدمات ترجمه با دقت متعهد شده	3.79
5.83	توانایی مؤسسه در انجام خدمات ترجمه با اطمینان متعهد شده	3.67
5.50	بیمه کردن و تضمین کیفیت خدمات ترجمه توسط مؤسسه	4.52
5.63	شفافیت در ارائهٔ خدمات ترجمه	3.41
5.63	وجود استانداردهای حرفه‌ای در مؤسسه	4.83
5.60	ز–شناخت و درک مشتریان خدمات ترجمهٔ مؤسسه (Understanding/Knowing customer)	4.80
5.80	تلاش برای شناخت و درک مشتریان خدمات ترجمهٔ مؤسسه	4.55
5.57	تلاش برای درک احتیاجات خاص هر یک از مشتریان	4.67
5.77	ارائهٔ توجه ویژه به هر مشتری	4.24
5.57	تشخیص مشتریان وفادار و دائمی به‌طور نظام‌مند	3.83

اطلاعات توصیفی مربوط به اهمیت متغیرهای پژوهش	متغیرها و معیارهای پژوهش	اطلاعات توصیفی مربوط به وضعیت عملکردی متغیرهای پژوهش
میانگین		میانگین
5.50	ح-امنیت در خدمات ترجمه مؤسسه وجلوگیری از جرایم اینترنتی (Security)	4.63
5.43	مصون بودن خدمات ترجمهٔ مؤسسه در برابر سرقت ادبی و هر گونه تهدید دیگر	3.76
5.63	امنیت فیزیکی خدمات ترجمه ارائه شده توسط مؤسسه	4.73
5.47	امنیت مالی در خدمات ترجمه ارائه شده توسط مؤسسه	4.93
5.79	حفظ حریم خصوصی خدمات ترجمه ارائه شده توسط مؤسسه	4.24
5.57	ط-یکدلی و حسن نیت پرسنل مؤسسه (Empathy)	4.79
5.69	رعایت ادب پرسنل در ارائه خدمات ترجمه	4.89
5.70	رعایت احترام پرسنل در ارائه خدمات ترجمه	4.10
5.90	ملاحظه و مراعات پرسنل در برخورد با مشتری هنگام ارائهٔ خدمات ترجمه	4.38
5.79	رفتار دوستانه پرسنل در ارائهٔ خدمات ترجمه	4.69
5.82	ی-شایستگی پرسنل مؤسسهٔ ترجمه (Competence)	4.86
5.43	وجود مهارت‌های لازم در پرسنل مؤسسهٔ ترجمه	4.00
5.62	وجود دانش و اطلاعات لازم در پرسنل مؤسسهٔ ترجمه	4.07
5.62	کارایی پرسنل مؤسسهٔ ترجمه در ارائهٔ خدمات مربوط	4.55
5.68	ک-پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری در خدمات ترجمه مؤسسه (Responsiveness)	4.72

اطلاعات توصیفی مربوط به اهمیت متغیرهای پژوهش	متغیرها و معیارهای پژوهش	اطلاعات توصیفی مربوط به وضعیت عملکردی متغیرهای پژوهش
میانگین		میانگین
5.55	مسئولیت‌پذیری مؤسسه نسبت به نارضایتی‌های مشتری	4.52
5.50	قابلیت پاسخگویی مؤسسه نسبت به شکایات مشتری	3.45
5.42	سرعت عمل در ارائه خدمات ترجمه	4.71
5.50	ل-هزینهٔ خدمات ترجمه مؤسسه (Cost)	4.38
5.52	پایین بودن هزینهٔ خدمات ترجمه	3.48
5.66	منصفانه و متناسب بودن هزینه خدمات ترجمه	4.75
5.73	مقیاس پذیر بودن هزینه خدمات ترجمه مؤسسه (توضیح خدمات صورت گرفته و هزینه هر کدام آنها بصورت جداگانه)	4.90
5.42	در نظر داشتن قیمت خدمات ترجمه به‌عنوان یک معیار رقابتی قوی	4.18
5.73	م-ضامن کیفیت ترجمه	5.04
5.70	الف) مترجم	4.61
5.64	ب) بنگاهی که ترجمه را به آن سفارش می‌دهد	4.52
5.73	ج) مشارکت موثر مشتری در فرایند ترجمه	3.86
5.59	ن-وسعت بنگاه ترجمه	4.53
5.86	خیلی بزرگ (بیش از ۱۰۰ نفر کارمند)	3.41
5.48	بزرگ (بین ٤۰ تا ۹۰ نفر کارمند)	3.56
5.80	متوسط (بین ۱۱ تا ۳۰ نفر کارمند)	4.28
5.57	کوچک (بین ٤ تا ۱۰ نفر کارمند)	3.67

اطلاعات توصیفی مربوط به اهمیت متغیرهای پژوهش	متغیرها و معیارهای پژوهش	اطلاعات توصیفی مربوط به وضعیت عملکردی متغیرهای پژوهش
میانگین		میانگین
5.70	بسیار کوچک (زیر ۳ نفر کارمند)	4.68
5.77	س-روش‌های بازبینی و بررسی مجدد ترجمه‌های انجام‌شده توسط مترجم یا ویراستار	3.83
5.50	مقایسهٔ ترجمه با متن اصلی برای حصول اطمینان از مطابقت کامل و دقیق ترجمه با متن اصلی	4.59
5.63	خوانش ترجمه برای حصول اطمینان از تطابق گونه متنی ترجمه و متن اصلی (برای مثال یک آگهی تبلیغاتی، بروشور، قرارداد)	4.86
5.63	خوانش ترجمه برای ارزیابی روان بودن متن ترجمه	4.72
5.67	ع-قابلیت‌ها و مهارت‌های مورد انتظار از مترجمان	4.00
5.80	مدرک دانشگاهی در رشتهٔ مترجمی یا مدارکی در زمینهٔ مهارت ترجمه از مؤسسات زبان	4.79
5.53	مدرک دانشگاهی در رشتهٔ زبان مربوط (انگلیسی)	3.53
5.63	جواز دارالترجمهٔ رسمی	4.83
5.93	دانش مربوط به اصطلاحات تخصصی در یک زمینهٔ علمی خاص (مثل فناوری یا اقتصاد)	4.83
5.73	سوابق و تجربه کاری به‌عنوان مترجم	4.59
5.90	مهارت استفاده از نرم‌افزارهای حافظهٔ ترجمه	3.60
5.73	مهارت استفاده از نرم‌افزارهای کمک مترجم و ابزارهای بومی‌سازی و غیره	3.60
5.87	ف-انواع متون ترجمه	3.79
5.83	مکاتبات	3.67
5.50	قراردادها	4.52

اطلاعات توصیفی مربوط به اهمیت متغیرهای پژوهش	متغیرها و معیارهای پژوهش	اطلاعات توصیفی مربوط به وضعیت عملکردی متغیرهای پژوهش
میانگین		میانگین
5.63	تبلیغات	4.45
5.63	مستندات اداری	4.83
5.60	متون دانشگاهی	4.80
5.80	ص-معیار انتخاب مترجم	4.55
5.57	پایین‌ترین هزینه برای ترجمه	4.67
5.77	صرف کم‌ترین زمان برای ترجمه	4.24
5.57	بررسی نمونهٔ ترجمهٔ آزمایشی پیش از شروع کار	3.83
5.50	تجربیات مترجم/ بنگاه ترجمه	4.63
5.43	تحصیلات مترجم یا کارکنان بنگاه ترجمه	3.76
5.63	قابلیت اطمینان از تحویل ترجمه	4.73
5.47	ق-نقص‌ها و کمبودهای ترجمه ها	4.93
5.79	خطاهای دستوری	4.24
5.57	اشتباهات تایپی	4.79
5.69	بی‌دقتی در برگردان اعداد	4.89
5.70	جا انداختن قسمتی از متن هنگام ترجمه	4.10
5.90	ترجمهٔ متن تا حد زیادی با توجه به‌ترتیب قرار گرفتن کلمات در متن اصلی	3.86
5.79	استفاده از زبان غریب و غیرعادی در ترجمه	4.69
5.82	برداشت غلط مترجم از منظور نویسندهٔ متن اصلی و برگردان آن به زبان مقصد	4.86
5.43	ترجمهٔ نادرست اصطلاحات زمینه‌های تخصصی	4.69

اطلاعات توصیفی مربوط به اهمیت متغیرهای پژوهش	متغیرها و معیارهای پژوهش	اطلاعات توصیفی مربوط به وضعیت عملکردی متغیرهای پژوهش
میانگین		**میانگین**
5.62	نامناسب بودن سبک ترجمه با توجه به گونهٔ متنی یا متن اصلی	4.07

مطالعات زبان و ترجمه شمارهٔ دوم (تابستان ۱۳۹۸) دوره پنجاه و دوم، صص ۶۳-۳۵ مقاله مفهومی

DOI: lts.v52i1.79573/10.22067

معرفی الگوی «هیجامد» به‌عنوان شیوه‌ای کارآمد برای کاهش اضطراب خواندن در زبان خارجی

سحر طباطبایی فارانی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)
رضا پیش‌قدم* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)
سحر مقیمی (گروه برق و الکترونیک، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

چکیده

بدون تردید، مهارت خواندن و درک مطلب یکی از چهار مهارت اصلی در زبان انگلیسی است که نقش مهمی در نشر علم و دانش ایفا می‌کند و به همین دلیل مورد توجه صاحب‌نظران است. از میان عوامل مختلفی که بر کیفیت مهارت خواندن و درک مطلب تأثیر می‌گذارند، اضطراب خواندن در زبان خارجی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. پژوهشگران موارد مختلفی همچون رسم‌الخط و شیوهٔ نگارشی متفاوت، عوامل فرهنگی و ترس از خطا را علل ایجاد اضطراب خواندن در زبان خارجی معرفی کرده‌اند. در کنار این موارد و با در نظر گرفتن جایگاه حواس و هیجان‌های مثبت و منفی در روند یادگیری زبان خارجی، می‌توان سطح هیجامد زبان‌آموز نسبت به محتوای متن را یکی از علل ایجاد اضطراب خواندن در زبان خارجی دانست. هیجامد که ترکیبی از سه مؤلفهٔ حس، هیجان، و بسامد است به این نکتهٔ مهم اشاره دارد که افراد هیجان‌های مختلفی را در اثر تجربه‌های حسی مختلف در ارتباط با واژگان زبان تجربه می‌کنند. جستار حاضر می‌کوشد میزان و ترتیب استفاده از حواس پنجگانهٔ زبان‌آموز برای بالابردن سطح هیجامد و تقویت سرمایه‌های حسی‌هیجانی در ارتباط با محتوای متن را، به‌عنوان راهکارهایی برای کنترل اضطراب خواندن در زبان خارجی معرفی کند. در نهایت، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های تجربی نیاز است که میزان تأثیرگذاری انواع هیجامد، ترتیب و ترکیب استفاده از حواس برای کنترل اضطراب خواندن بررسی شود.

* نویسنده مسئول pishghadam@um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۱/۱۶ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۳/۱۷

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان انگلیسی، اضطراب خواندن در زبان خارجی، هیجامد، سرمایهٔ هیجانی‌حسی

۱. مقدمه

زبان به عنوان عامل پیچیدهٔ برقراری ارتباط، همواره مطمح نظر کارشناسان حوزه‌های گوناگون از قبیل زبان‌شناسی و روان‌شناسی بوده است. با توجه به اهمیت یادگیری زبان خارجی که نیاز به صرف زمان، انرژی، و منابع گوناگون دارد (چاپان و پکتاش[1]، ۲۰۱۳)، مؤلفه‌ها و مهارت‌های مختلف زبانی مورد بحث متخصصان قرار دارند. مهارت خواندن و درک مطلب در زبان خارجی یکی از چهار مهارت اصلی است که برای پیشرفت علمی و فرهنگی و بهره بردن از یافته‌های سایر کشورها و فرهنگ‌ها ضروری بوده و طبق نظر اِنیس[2] (۲۰۰۶)، نقش بسیار مهمی در فراگیری اطلاعات و ارتقای تفکر دارد.

امروزه توانایی درست خواندن و فهم متن تبدیل به نیازی اساسی برای تمام سطوح علمی و موقعیت‌های شغلی شده است (رجب، ون زکریا، عبدالرحمن، حُسنی، و حَسَنی[3]، ۲۰۱۲). از این رو، شناسایی عواملی که باعث ایجاد اختلال در پیشرفت مهارت خواندن می‌شود از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. در مطالعات گوناگون به موارد مختلفی اشاره شده است که یکی از مهم‌ترین آن‌ها اضطراب خواندن در زبان خارجی است. به‌طور کلی، اضطراب نوعی حالت نگرانی و ناآرامی است که حسی شبیه به ترس در فرد ایجاد می‌کند (اشپیلبرگر[4]، ۱۹۸۳؛ باساوانا[5]، ۲۰۰۰). تجربهٔ اضطراب ممکن است محدود به مهارت‌های خاصی از جمله رانندگی، سخنرانی در مقابل جمعیت، و یا فراگیری زبان خارجی باشد. در این راستا، سایتو، هورویتز، و گارزا[6] (۱۹۹۹) اضطراب خواندن در زبان خارجی را به عنوان یکی از

1. Çapan and Pektaş
2. Ennis
3. Rajab, Wan Zakaria, Abdul Rahman, Hosni, and Hassani
4. Spielberger
5. Basavanna
6. Saito, Horwitz, and Garza

انـواع اضـطراب کـه وابسـته بـه یـک موقعیـت خـاص و زیـر مجموعـهٔ اضـطراب زبـان خارجی (هورویتز، هـورویتز و کـوپ[1]، ۱۹۸٦) اسـت، معرفـی کردنـد. ایـن گونـهٔ اضـطراب می‌توانـد سـبب عـدم توفیـق زبـان‌آموز در مهـارت خوانـدن شـود. در حقیقـت، هنگـام تجربـهٔ اضـطراب در حـین خوانـدن مـتن، فعالیـت قشـر پیش‌پیشـانی[2] مغـز کـاهش می‌یابـد کـه ایـن امـر منجـر بـه عـدم کامیـابی فـرد در بـه کـارگیری سـازوکارهای کنتـرل توجـه می‌شود که برای تجزیه و تحلیـل مـتن مـورد نیـاز اسـت (نـیلن، مـول، سـیکما-دی جونـگ[3] و بـاس، ۲۰۱٦). اگرچـه پیشـتر مطالعـاتی نیـز بـا هـدف ریشـه‌یابی علـل ایجـاد ایـن نـوع اضـطراب انجـام شـده اسـت (بـرای مثـال، برنتمییـر[4]، ۲۰۰۵؛ چاپـان و پکتـاش، ۲۰۱۳)، کماکـان شناسـایی سـایر عوامـل و ارائـهٔ راهکارهـای مناسـب‌تر در ایـن خصـوص ضـروری است.

بـه نظـر می‌رسـد یکـی از راه‌هـای کـاهش اضـطراب در حـین خوانـدن مـتن بـه زبـان خـارجی، اسـتفاده از «هیجـان»[5] و «حـواس»[6] در ارتبـاط بـا محتـوای مـتن اسـت. در همـین راسـتا، پیش‌قـدم، طباطبائیـان و نـاوری (۱۳۹۲) الگـوی هیجامـد[7] را معرفـی کردنـد کـه بـر ترکیـب حـواس و هیجانـات حاصـل از تجربـه‌های حسـی تأکیـد دارد. هیجامـد از ترکیـب حـس، هیجـان و بسـامد بـه‌دسـت آمـده اسـت و بـه معنـی هیجانـات منـتج از بهره‌گیـری از حـواس اسـت کـه تحـت تـأثیر تجربـه‌های حسـی (بسـامد)، تغییـر می‌کننـد و سـبب نسبی‌سـازی شـناخت افـراد از مفـاهیم گونـاگون می‌شـوند (پیش‌قـدم، جـاجرمی و شایسـته، ۲۰۱٦).

می‌تـوان گفـت کـه یکـی از دشـواری‌های پـیش روی فراگیـران زبـان انگلیسـی مـدیریت کردن اضـطراب ناشـی از رویـارویی بـا متنـی اسـت کـه نسـبت بـه واژگـان تشـکیل‌دهنده و محتـوای آن از هیجامـد انـدکی برخوردارنـد و ایـن نکتـه می‌توانـد بـه درک نادرسـت مـتن

1. Horwitz, Horwitz, and Cope
2. Prefrontal cortex
3. Sikkema-de Jong, and Bus
4. Brantmeier
5. Emotion
6. Senses
7. Emotioncy

منجر شود. با توجه به اهمیت مهارت خواندن و درک مطلب در زبان انگلیسی، نگارندگان این جستار استفاده از حواس گوناگون، هیجان‌های مثبت، سرمایه‌های هیجانی‌حسی و الگوی هیجامد را برای غلبه بر اضطراب خواندن در زبان خارجی معرفی می‌نمایند.

۲. چارچوب نظری

۲. ۱. اضطراب

واژهٔ اضطراب که از زبان آلمانی وارد انگلیسی شده، تعاریف گوناگونی دارد. برای نمونه، اشپیلبرگر (۱۹۸۳) اضطراب را این‌گونه تعریف می‌کند: «احساس درونی تنش، بیم، ناآرامی و نگرانی همراه با برانگیختگی سیستم عصبی خودکار». هم‌چنین، بیسر، اصغری، خرازی و شایگان اصل (۲۰۱۲) معتقدند که اضطراب نوعی هیجان منفی است که با ترس همراه است و ریشهٔ شناختی[1]، عصبی‌زیستی[2] و رفتاری دارد. باساوانا (۲۰۰۰) اضطراب را نوعی حالت عاطفی می‌داند که از لحاظ دارا بودن حس تهدید، پریشانی و بیم شبیه به ترس است. از منظری دیگر، اضطراب نقش انطباقی دارد، بدین‌معنا که فرد را برای مواجهه با شرایط خطرناک احتمالی آماده می‌نماید. تجربهٔ طولانی مدت اضطراب عملکرد طبیعی فرد را مختل می‌کند (پاولنکو، چرنی و گوبکینا[3]، ۲۰۰۹). اضطراب، که به عقیدهٔ کراشن[4] (۱۹۸۵) یکی از فیلترهای عاطفی هنگام یادگیری زبان خارجی است، به چند دسته تقسیم می‌شود. براساس یکی از دسته‌بندی‌ها، اضطراب سه نوع دارد: صفت[5]، حالت[6] و موقعیت[7] (مک‌اینتایر و گاردنر، ۱۹۹۱). اضطراب صفت زمینهٔ پایدار دارد و فرد ممکن است در هر موقعیتی دچار اضطراب شود (اشپیلبرگر، ۱۹۸۳). اضطراب حالت یک موقعیت هیجانی موقت

1. Cognitive
2. Neurobiological
3. Pavlenko, Chernyi, and Goubkina
4. Krashen
5. Trait
6. State
7. Situation-specific

است (اشپیلبرگر، ۱۹۷۹) که توسط سیستم عصبی فعال می‌شود؛ و اضطراب موقعیت، آن‌چنان که از عنوانش بر می‌آید، نوعی اضطراب صفت به شمار می‌آید که وابسته به یک موقعیت و فعالیت خاص است و پیوسته در آن موقعیت احساس می‌شود (مک‌اینتایر و گاردنر، ۱۹۹۱). آلپرت و هابر (۱۹۶۰) نیز دو نوع اضطراب تسهیل‌کننده[1] و ناتوان‌کننده[2] را معرفی نمودند که به بیان آکسفورد (۱۹۹۹) به‌ترتیب اضطراب مفید[3] و اضطراب مضر[4] خوانده می‌شوند و دورنیه (۲۰۰۵) نیز آن‌ها را سودمند[5] و بازدارنده[6] می‌نامد. بنابراین، همهٔ اضطراب‌ها منفی نیستند، بلکه گاهی نگرانی در مورد تکلیف می‌تواند عاملی مثبت برای حرکت به جلو باشد (براون، ۲۰۰۰). از آنجا که اضطراب بخش جدایی‌ناپذیر زندگی است، هر زمان مشغول انجام کاری باشیم که شرایط اضطرابی را ایجاد کند، مانند کلاس‌های زبان خارجی، ذهن، بدن و رفتارمان درگیر می‌شود (بیگدلی، ۲۰۱۰). به بیان دیگر، عدم توازن فیزیولوژیک و روان‌شناختی ناشی از اضطراب یادگیری نه‌تنها بر بدن ما تأثیر می‌گذارد، بلکه عملکرد ذهن و نهایتاً یادگیری را مختل می‌سازد (بیگدلی، ۲۰۱۰). بنابراین، ضروری‌ست با موقعیت‌های مختلف مربوط به یادگیری زبان خارجی که باعث ایجاد اضطراب می‌شوند، آشنا شویم.

۲. ۲. اضطراب زبان خارجی

اضطراب زبان خارجی[7] گونه‌ای از اضطراب است که در موقعیت‌های مربوط به یادگیری زبان خارجی یا استفاده از آن پدیدار می‌شود (غفارثمر و شیرازی‌زاده، ۱۳۹۰). گاردنر و مک‌اینتایر (۱۹۹۳) معتقدند که اضطراب زبان خارجی احساس ترس یا نگرانی است که زبان‌آموز هنگام کاربرد زبان خارجی به آن دچار می‌شود.

1. Facilitative anxiety
2. Debilitative anxiety
3. Helpful
4. Harmful
5. Beneficial
6. Inhibitory
7. Foreign language anxiety

هورویتز و همکاران (۱۹۸٦) که برای اولین بار سازهٔ اضطراب زبان خارجی را معرفی کردند، آن را مجموعه‌ای از ادراکات شخصی، عقاید، احساسات و رفتارها می‌دانند که مربوط به کلاس زبان و برگرفته از مراحل منحصربه‌فرد یادگیری زبان است. از این جهت، اضطراب زبان خارجی به اضطراب وابسته به موقعیت[1] شباهت دارد (هورویتز، ۲۰۰۱؛ مک‌اینتایر، ۱۹۹۹). افزون بر این، هورویتز و همکاران (۱۹۸٦) الگویی برای سنجش میزان اضطراب زبان خارجی در کلاس زبان ارائه دادند و آن را «مقیاس اضطراب زبان خارجی»[2] نامیدند. اضطراب زبان خارجی و علل بروز آن در مطالعات متعددی واکاوی شده‌اند که برخی از مهم‌ترین این مطالعات با استفاده از «مقیاس اضطراب زبان خارجی» انجام شده است (برای مثال، آیدا، ۱۹۹٤؛ الربی[3]، ۲۰۱۵؛ اونووگبوزی، بیلی و دلی[4]، ۱۹۹۹؛ بیلی[5]، ۱۹۸۳؛ هرشنر[6]، ۲۰۱٦؛ یانگ[7]، ۱۹۸٦). براساس این مطالعات، به‌طور کلی، سه عامل جنسیت[8]، سطح زبان[9] و تجربیات زبان‌آموز از کشور زبان مقصد[10] را می‌توان برخی از عوامل اصلی تأثیرگذار در ایجاد اضطراب زبان خارجی دانست. یانگ (۱۹۹۱) نیز، از طریق مرور مطالعات انجام‌شده در زمینهٔ عوامل شکل‌گیری اضطراب زبان خارجی، شش عامل را معرفی می‌کند: ۱. اضطراب فردی و بینافردی[11]؛ ۲. عقاید زبان‌آموز دربارهٔ یادگیری زبان[12]؛ ۳. عقاید معلم دربارهٔ آموزش زبان[13]؛ ٤. تعاملات بین معلم و زبان‌آموز[14]؛ ۵. روند کلاس[15]؛ و

1. Situational anxiety
2. Foreign language classroom anxiety scale
3. Alrabai
4. Onwuegbuzie, Bailey, and Daley
5. Baily
6. Hershner
7. Baily
8. Gender
9. Course level
10. Learners' experiences with the target language country
11. Personal and interpersonal anxiety
12. Learner beliefs about language learning
13. Instructor beliefs about language teaching
14. Instructor-learner interactions
15. Classroom procedures

٦. ارزیابی زبان[1]. نمودار ١ مهم‌ترین عوامل متعدد تأثیرگذار بر ایجاد اضطراب زبان خارجی را نشان می‌دهد:

نمودار ١. مهم‌ترین عوامل ایجاد اضطراب زبان خارجی

٢. ٣. اضطراب خواندن در زبان خارجی

خواندن و درک مطلب در زبان خارجی یکی از چهار مهارت اصلی است که زبان‌آموزان باید براساس اهداف و نیازهایشان فرا بگیرند. اما، برخی از پژوهشگران بر این باورند که اگرچه مهارت خواندن در زبان خارجی می‌تواند منشأ ایجاد اضطراب زبانی باشد، آن‌طور که شایسته است بدان نپرداخته‌اند (سلرز[2]، ٢٠٠٠؛ لی[3]، ١٩٩٩؛ ماتسودا و گوبل[4]، ٢٠٠٤). با وجود این، پژوهش‌هایی به منظور مطالعهٔ این نوع از اضطراب و ریشه‌یابی آن انجام شده است (برای مثال، برنتمییر، ٢٠٠٥؛ جی[5]، ٢٠١٦؛

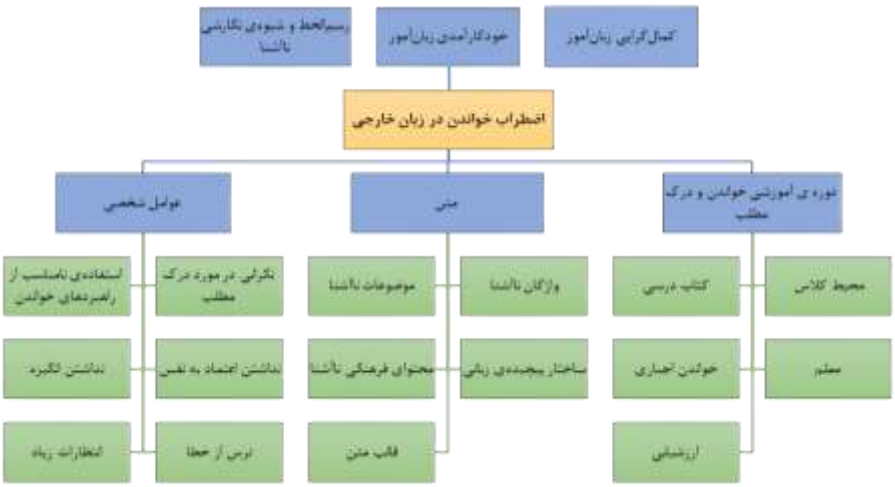
1. Language testing
2. Sellers
3. Lee
4. Matsuda and Gobel
5. Jee

چاپان و پکتاش، ۲۰۱۳؛ قنسولی، ۲۰۰۳؛ هوآنگ[1]، ۲۰۱۲). بررسی ادبیات مرتبط با این موضوع مبین آن است که اضطراب خواندن در زبان خارجی به‌عنوان گونه‌ای خاص از اضطراب زبانی برای نخستین بار توسط سایتو و همکاران (۱۹۹۹) معرفی شد. در باب تعریف اضطراب خواندن در زبان خارجی، ژائو، دینیا و گیو (۲۰۱۳) معتقدند به این دلیل که زبان‌آموزان این نوع از اضطراب را در حین خواندن زبان خارجی تجربه می‌کنند، با مهارت زبانی خواندن مرتبط است.

برای واکاوی بیشتر اضطراب خواندن در زبان خارجی، سایتو و همکاران (۱۹۹۹) «مقیاس سنجش اضطراب خواندن در زبان خارجی»[2] را طراحی نمودند که بعدها در مطالعات متعددی مورد استفاده قرار گرفت (برای مثال، خطیب و جنتی، ۲۰۱۵). از نظر سایتو و همکاران (۱۹۹۹)، دو جنبهٔ خاص از خواندن زبان خارجی ممکن است باعث اضطراب شود: ۱. رسم‌الخط و شیوهٔ نگارشی ناآشنا که به دلیل دشواری در رمزگشایی متن برای فهم و تحلیل آن می‌تواند اضطراب ایجاد کند؛ و ۲. مفاهیم فرهنگی بیگانه که در این حالت ممکن است متن رمزگشایی شده با ساختار فرهنگی خواننده تطابق نداشته باشد. از دیگر مطالعاتی که در این زمینه صورت گرفته است، می‌توان به پژوهش ژائو و همکاران (۲۰۱۳) اشاره نمود. در این مطالعه، متون ناآشنا[3]، موضوعات ناآشنا[4] و نگرانی در مورد درک مطلب[5]، به‌عنوان عوامل اصلی ایجاد اضطراب خواندن در زبان خارجی معرفی شدند. کمال‌گرایی[6] نیز به‌عنوان عامل دیگری برای ایجاد اضطراب زبان خارجی، مورد واکاوی قرار گرفته است (برای مثال، غفارثمر و شیرازی‌زاده، ۱۳۹۰؛ فلت، هوویت، بلنتکستین و کولدین[7]، ۱۹۹۱؛ گرگرسن و هورویتز، ۲۰۰۲). کورو-گونن[8] (۲۰۰۹) نیز، مواردی همچون عوامل

1. Huang
2. Foreign language reading anxiety scale
3. Unfamiliar scripts
4. Unfamiliar topics
5. Worry about comprehension
6. Perfectionism
7. Flett, Hewitt, Blankstein, Koledin
8. Kuru-Gunen

شخصی[1] (شامل استفادهٔ نامناسب از استراژی‌های خواندن، ترس از درک مطلب، نداشتن انگیزه، نداشتن اعتماد به نفس و انتظارات زیاد)، متن[2] (شامل موضوعات، واژگان ناآشنا، ساختار زبانی پیچیده، محتوای فرهنگی نامانوس و قالب متن) و دورهٔ درسی خواندن و درک مطلب[3] (شامل کتاب درسی، محیط کلاس، خواندن اجباری، معلم و ارزشیابی) را در ایجاد اضطراب خواندن در زبان خارجی موثر می‌دانند. در پژوهشی دیگر، قنسولی و الهی (۲۰۱۰) خودکارآمدی زبان‌آموز را به‌عنوان عاملی موثر در تعیین سطح اضطراب خواندن در زبان خارجی معرفی می‌نمایند. نمودار ۲ به شکل گویاتری مهم‌ترین عوامل ایجاد اضطراب خواندن در زبان خارجی را که تاکنون شناسایی شده‌اند به تصویر می‌کشد.



نمودار ۲. مهم‌ترین عوامل ایجاد اضطراب خواندن در زبان خارجی

۲. ٤. معرفی الگوی هیجامد

مفهوم «هیجامد»، برای اولین بار، در کتاب *تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زبان اول از پیدایش تا تکوین* توسط پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری (۱۳۹۲)

1. The personal factors
2. The reading text
3. The reading course

معرفی شد. الگوی هیجامد با الهام از مدل روان‌شناختی تحول یکپارچهٔ انسان یا الگوی تحولی-تفاوت‌های فردی مبتنی بر ارتباط[1] (گرینزپن و ویدر[2]، ۱۹۹۸)، شکل گرفته است (پیش‌قدم، آدامسون و شایسته، ۲۰۱۳). گرینزپن (۱۹۹۲) هیجانات را حلقهٔ گمشدهٔ نظریه‌های پیشین در حوزهٔ یادگیری زبان اول می‌داند. بر این اساس، وی رویکردهای گوناگون را با هم ترکیب نمود و مفهوم مهم تحول هیجانی را به‌عنوان هستهٔ مرکزی الگوی خود در نظر گرفت (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۳). با توجه به شباهت‌های یادگیری زبان خارجی به فراگیری زبان اول، می توان از این رویکرد در مطالعات مربوط به یادگیری زبان خارجی نیز بهره برد. «این رویکرد، دانش موجود دربارهٔ ذهن و مغز را یکپارچه می‌سازد و ظرفیت‌های شناختی، زبانی، هیجانی و اجتماعی که همه از طریق روابط تعاملی (شامل تبادل عاطفی) آموخته می‌شوند، مد نظر قرار می‌گیرند» (ابراهیمی، استاجی، پیش‌قدم و امین‌یزدی، ۱۳۹٦، ص. ۵). هیجامد که ترکیبی از «حواس»، «هیجان» و «بسامد» است، نشان‌دهندهٔ آن است که واژگان هر زبان برای افراد مختلف آن جامعهٔ زبانی، درجات مختلفی از هیجان را ایجاد می‌کنند که «هیجامد» آن واژه نام دارد. از این رو، هر قدر که سطح هیجامد واژه‌ای، پیرو تجربه‌های گوناگونی که افراد از طریق حواس پنج‌گانه مانند شنیدن، دیدن و لمس کردن به‌دست آورده‌اند، بالاتر باشد، آن واژه برای سخن‌گویان آن جامعهٔ زبانی قابل درک‌تر خواهد بود (پیش‌قدم و همکاران، ۱۳۹۲).

درجات یا سطوح مختلف هیجامد یک واژه را می‌توان بر روی یک طیف و در شش جایگاه در نظر گرفت که به ترتیب عبارت‌اند از: هیجامد تهی[3] (۰)، هیجامد شنیداری[4] (۱)، هیجامد دیداری[5] (۲)، هیجامد لمسی-حرکتی[6] (۳)، هیجامد درونی[7]

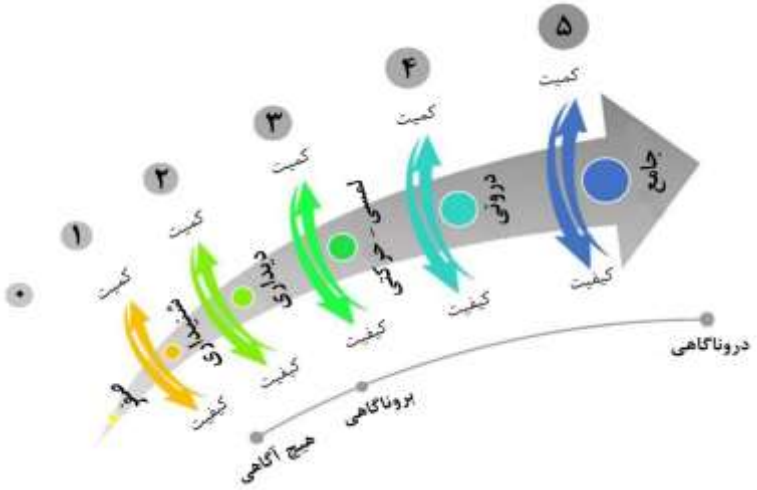
1. Developmental Individual- Differences Relationship-based
2. Greenspan and Wieder
3. Null
4. Auditory
5. Visual
6. Kinesthetic
7. Inner

(٤) و هیجامد جامع[1] (٥) (پیش‌قدم، ٢٠١٥). جدول ١ سطوح مختلف هیجامد را نشان می‌دهد.

جدول ١. انواع هیجامد (پیش‌قدم و همکاران، ٢٠١٦)

نوع هیجان	سطح تجربه	میزان تجربه
هیجامَد تهی	٠	هنگامی‌که فرد هیچ تجربه‌ای در مورد یک واژه، شیء یا مفهوم ندارد.
هیجامَد شنیداری	١	هنگامی‌که فرد در مورد یک واژه یا مفهوم صرفاً تجربهٔ شنیداری دارد.
هیجامَد دیداری	٢	هنگامی که فرد درمورد یک واژه، شیء یا مفهوم تجربهٔ شنیداری و دیداری دارد.
هیجامَد لمسی حرکتی	٣	هنگامی‌که فرد افزون بر داشتن تجربهٔ شنیداری و دیداری، آن شیء را لمس نیز کرده است.
هیجامَد درونی	٤	هنگامی‌که فرد، افزون بر موارد بالا، تجربهٔ مستقیمی از شیء، واژه یا مفهوم کسب کرده است.
هیجامَد جامع	٥	هنگامی‌که فرد، افزون بر موارد بالا، برای کسب اطلاعات بیشتر در مورد شئ، واژه یا مفهوم تحقیق کرده است.

نمودار ٣ سطوح مختلف هیجامد را به‌طور واضح‌تر به تصویر می‌کشد.



نمودار ٣. سطوح چندگانه هَیجامَد (پیش‌قدم، ٢٠١٥)

1. Arch

براساس نمودار ۳، هنگامی که فردی واژه‌ای را نشنیده باشد، نسبت به آن واژه هیچ‌گونه حس عاطفی خاصی ندارد و در نتیجه واژهٔ مورد نظر در سطح هیجامد تهی (سطح صفر) قرار می‌گیرد که از لحاظ درک، در حوزهٔ هیچ‌آگاهی[1] می‌باشد (پیش‌قدم، ابراهیمی و شکیبایی، ۱۳۹۷). هنگامی که فرد آن واژه را برای اولین مرتبه می‌شنود، از سطح صفر به سطح هیجامد شنیداری (سطح یک) صعود می‌کند و اگر بتواند مابه‌ازای بیرونی آن واژه را ببیند و یا لمس کند، به ترتیب وارد سطوح هیجامد دیداری (سطح دو) و لمسی-حرکتی (سطح سه) شده است که در حقیقت، در این مرحله، هیجامد فرد وارد حوزهٔ بروناگاهی[2] می‌شود. در این مرحله ، فرد واژه را می‌شناسد و فقط از بیرون با آن آشنایی پیدا کرده است (پیش‌قدم و فیروزیان، ۱۳۹٦). به همین ترتیب، چنانچه فرد در مراحل بعدی، با افزایش بسامد تجربه، آگاهی خود را نسبت به آن واژه افزایش دهد، هیجامد درونی (سطح چهار) شکل می‌گیرد که می‌تواند با تحقیق و تفحص، به مرحلهٔ بعدی یعنی هیجامد جامع (سطح پنج) دست یابد و به حوزهٔ دروناگاهی[3] وارد شود. در این مرحله، فرد به درک دقیقی از واژه یا مفهوم مورد نظر می‌رسد که منتج به یادگیری عمیق خواهد شد (ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹٦؛ پیش‌قدم و فیروزیان، ۱۳۹٦).

۲. ٤. ۱. حواس

با در اختیار داشتن اندام‌های حسی، انسان‌ها می‌توانند دنیای اطراف خود را بشناسند و به نسبت موقعیت، واکنش‌های مناسبی داشته باشند (ایروانی و خداپناهی، ۱۳۹٦). افزون بر این، انسان می‌تواند از حس‌هایی که دارد برای یادگیری بهره ببرد. به بیان دیگر، محرک‌های حسی سبب می‌شوند که ما از حواس متناسب با محرک برای یادگیری استفاده کنیم (بینز[4]، ۲۰۰۸) و هرچه تعداد حواس درگیر حین یادگیری بیشتر باشد، یادگیری عمیق‌تر خواهد بود (پیش‌قدم و فیروزیان، ۱۳۹٦). انواع حواس

1. Avolvement
2. Exvolvement
3. Involvement
4. Baines

عبارت‌اند از: حس بینایی که برترین حس شناخته می‌شود، حس شنوایی که امواج صوتی محرک آن هستند، حس بویایی که از طریق عطر و بو برانگیخته می‌شود، حس چشایی که طعم و مزه‌ها محرک‌های حسی آن به شمار می‌روند و حس لمسی و حرکتی که وسیع‌ترین اندام حسی یعنی پوست را در اختیار دارد و در حقیقت، انسان می‌تواند از حس لامسه استفاده کند تا اندازه، شکل و بافت اشیای اطرافش را بررسی نماید (بینز، ۲۰۰۸؛ مِی[1]، ۲۰۰۷).

۲. ٤. ۲. هیجان (کیفیت)

انسان‌ها در عرصه‌های گوناگون با انواع هیجان روبرو می‌شوند و برای توصیف تجربهٔ هیجانی خود از واژگانی همچون شادی، عشق، آرامش (هیجان مثبت) و یا غم، ترس، خشم یا اضطراب (هیجان منفی)، به تناسب موقعیت، استفاده می‌کنند. هیجان‌ها پاسخ‌های رفتاری و شناختی خودکار و ناآگاهانه‌ای هستند که مغز در پاسخ به محرک‌های مثبت و منفی تولید می‌کند (کندل، شوارتز، جِسِل، سیگلباوم و هادسپث[2]، ۲۰۱۳). هیجان‌ها ساز و کارهای عصب‌شناختی دارند و رفتار ما را هدایت می‌کنند (گاتزانیگا، ایوری و منگان[3]، ۲۰۱٤). به‌طور کلی، هیجان، از لحاظ فیزیولوژیکی، مرتبط با دستگاه عصبی خودکار[4] است که خود، توسط هیپوتالاموس[5] کنترل می‌شود؛ هیپوتالاموس نیز، ترشح هورمون‌ها را کنترل می‌کند. از سوی دیگر، انگیختگی[6] عاملی مهم در ارتباط با هیجان است و به کمک دستگاه فعال‌ساز شبکه‌ای[7] هدایت می‌شود که خود متشکل از مجموعه‌ای از نورون‌هاست که از سمت ساقهٔ مغز[8] به سوی کورتکس[9] حرکت می‌کنند (گاتزانیگا و همکاران، ۲۰۱٤). همچنین، انگیختگی در

1. May
2. Kandel, Schwartz, Jessell, Siegelbaum, and Hudspeth
3. Gazzaniga, Ivry, and Mangun
4. Autonomic nervous system (ANS)
5. Hypothalamus
6. Arousal
7. Reticular activating system
8. Brainstem
9. Cortex

حین تجربه‌های هیجانی، واکنش‌هایی را به صورت فیزیولوژیکی یا عضلانی در فرد ایجاد می‌کند (ابراهیمی، ١٣٩٦). برای مثال، تجربهٔ یک هیجان مثبت سازوکارهای شیمیایی و عصبی را تحت تأثیر قرارمی‌دهد، سبب رهاسازی هورمون دوپامین در ناحیهٔ پیش‌پیشانی می‌شود و بدین‌ترتیب، حافظهٔ کاری[1] را تقویت و میزان توجه را کنترل می‌کند (آیسن و اشمیت[2]، ٢٠٠٧).

٢. ٤. ٣. بسامد (کمیت)

مؤلفهٔ دیگر هیجامد، بسامد است که تأثیرگذاری آن بر یادگیری واژگان از لحاظ عصب‌شناختی قابل بحث است. کارکرد مؤلفهٔ بسامد هم‌راستا با نظریهٔ تأثیر تکرار هب[3] است که براساس آن، تکرار کردن سبب تغییرات متابولیک سلول‌های مغز می‌شود (ابراهیمی، پیش‌قدم، استاجی و امین‌یزدی، ١٣٩٧). سلول‌های مغزی از طریق انتقال‌های سیناپسی[4] با هم مرتبط هستند و این ارتباط شلیک نورونی[5] نام دارد. چنانچه ارتباط میان سلول‌های مغزی به‌طور مکرر رخ دهد، باعث می‌شود که اتصال بین سلول‌ها قوی‌تر شود. به بیان دیگر، براساس نظریهٔ انعطاف‌پذیری سیناپسی[6] هِب، هنگامی که شلیک‌های نورونی به‌طور همزمان و در پاسخ به محرکی خاص رخ دهند، می‌توانند سبب تغییرات فیزیولوژیکی شوند (گیک[7]، ٢٠٠٩)؛ برای مثال، تکرار کردن، میلین‌سازی[8] در اطراف آکسون‌ها[9] را افزایش می‌دهد که این امر به خودی خود سبب پردازش سریع‌تر اطلاعات و بالابردن سطح یادگیری می‌شود (زاتوره، فیلدز و بِرگ[10]، ٢٠١٢). هب نیز، دربارهٔ اثر تکرار در مغز، این‌گونه بیان می‌دارد که عصب‌هایی که با هم شلیک می‌شوند، به یکدیگر متصل می‌شوند (گیک، ٢٠٠٩)؛ بدین‌صورت، بسامد

1. Working memory
2. Isen and Shmidt
3. The Hebb repetition effect model
4. Synaptic
5. Neuronal firing
6. Synaptic plasticity
7. Geake
8. Myelination
9. Axons
10. Zatorre, Fields, and Berg

بالای مواجهه با یک مفهوم خاص، یعنی تکرار مفاهیم، می‌تواند منجر به یادگیری بهتر شود.

نمودار ٤. هرم هَیجامَد آموزشی برگرفته از پیش‌قدم (٢٠١٦)

بدین‌ترتیب، معلمان می‌توانند با استفاده از روش‌ها و ابزار گوناگون آموزشی، زبان‌آموزان را از سطوح ابتدایی هیجامد به سمت سطوح بالاتر هدایت کنند. برای مثال، هنگامی که زبان‌آموزان هیچ‌گونه اطلاعاتی راجع به یک واژه یا مفهوم خاص ندارند، در سطح اول نمودار ٤ قرار می‌گیرند که هیجامد صفر است. پس از آن، معلم ممکن است برای تدریس فقط از سخنرانی استفاده کند که در سطح هیجامد شنیداری قرار دارد. معلم دیگری ممکن است، با هدف دخیل کردن حس دیداری در یادگیری، از پاورپوینت برای تدریس استفاده نماید که به‌طور همزمان حواس شنیداری و دیداری را درگیر می‌کند. در سطحی بالاتر، هیجامد لمسی‌حرکتی قرار دارد که شامل هر سه سطح شنیداری، دیداری و لمسی‌حرکتی می‌باشد. برای دستیابی به سطح هیجامد لمسی‌حرکتی، معلم می‌تواند اشیا یا ابزار کمک آموزشی مانند ماکت‌ها یا مولاژهای بدن انسان را با خود به کلاس ببرد و این موقعیت را فراهم کند که زبان‌آموزان آن‌ها را لمس کنند و از نزدیک ببینند. در مرحلهٔ هیجامد درونی نیز معلم نقش تأثیرگذارتری برای زبان‌آموزان در نظر می‌گیرد و به آن‌ها اجازهٔ استفاده از

حواس چشایی و بویایی‌شان را می‌دهد. برای مثال، اگر موضوع درس نوعی خوراکی باشد، زبان‌آموزان فرصت چشیدن آن را دارند، یا اینکه در ارتباط با مفهومی دیگر، مثلا از طریق ایفای نقش در یک نمایش کلاسی به آگاهی عمیق‌تری از موضوع درس دست می‌یابند. در مرحلهٔ نهایی، زبان‌آموزان در مورد مبحث مورد نظر به پژوهش می‌پردازند و همراه با شکل‌گیری هیجامد جامع مطالب مرتبط را درونی‌سازی می‌کنند. نکتهٔ حائز اهمیت این است که در تمام این مراحل معلم باید تلاش کند حواس پنج‌گانهٔ زبان‌آموزان را، به فراخور روش تدریسش، در امر یادگیری دخیل کند و بدین‌ترتیب میزان هیجان آن‌ها را افزایش داده و یادگیری را در آن‌ها تثبیت نماید (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۳۹۶).

جنبه‌های گوناگون الگوی هیجامد در حوزه یادگیری زبان خارجی بررسی شده است. برای مثال، پیش‌قدم و همکاران (۲۰۱۳) کوشیدند که مفهوم هیجامد، هیجانی‌سازی[1] و هیجان بین فردی[2] را به حوزهٔ یادگیری زبان خارجی معرفی نمایند. آن‌ها بیان داشتند که با توجه به نقش هیجان‌ها در یادگیری واژگان و ساختارهای دستوری زبان اول، هیجانی‌سازی و بافت‌مندی[3] در کنار یکدیگر به درک بهتر واژگان و ساختارهای زبان خارجی منجر می‌شود. این بدان معناست که می‌توان واژگانی را که بار عاطفی کمتری دارند در بافت‌های مناسب به کاربرد و از این طریق به درک بهتر آن‌ها کمک نمود. در مطالعه‌ای دیگر، نتایج پژوهش پیش‌قدم و شایسته (۲۰۱۶) در ارتباط با نقش هیجامد در یادگیری و به خاطرسپاری واژگان حاکی از آن بود که زبان‌آموزانی که از پشتوانهٔ اجتماعی و اقتصادی قوی‌تری برخوردار بودند، عملکرد بهتری در یادگیری لغات داشتند. پیش‌قدم و شایسته (۲۰۱۷الف)، نیز، نشان دادند که هیجامد می‌تواند عامل تسهیل‌کنندهٔ فرایند یادگیری زبان خارجی باشد، بدین صورت که پلی می‌شود میان زندگی زبان‌آموز و تجربیات حسی او نسبت به زبان و در نتیجه معنا و کارکرد مفاهیم زبان خارجی فرا گرفته می‌شوند.

1. Emotionalization
2. Interemotionality
3. Contextualization

در مطالعات دیگری که به اهداف جستار حاضر نزدیک‌ترند، نقش هیجان به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی هیجامد در فراگیری مهارت‌های زبان خارجی بررسی شده است. برای مثال، پیش‌قدم، ضابطی‌پور و امین‌زاده (۲۰۱۶) نقش هیجان در فراگیری مهارت‌های چهارگانهٔ زبانی را بررسی کردند. این پژوهش نشان داد که زبان‌آموزان ضمن طی کردن مراحل فراگیری مهارت‌های مختلف زبان خارجی هیجان‌های گوناگونی از قبیل خشم، خستگی، اضطراب و ناامیدی را تجربه می‌کنند که بر کیفیت یادگیری آنان تأثیر می‌گذارد. برسی‌پور (۲۰۱۶) نیز اهمیت احساسات و هیجان‌های زبان‌آموزان را در ارتباط با مهارت خواندن و درک مطلب بررسی کرده و نشان داده است که هیجان زبان‌آموزان نسبت به متون یکی از عواملی است که سبب درک مطلب می‌شود. طبق نتایج پژوهش وی، چنانچه زبان‌آموزان از هیجامد بالاتری نسبت به موضوع متن برخوردار باشند، تمایل آن‌ها برای خواندن آن متن نیز بالاتر خواهد بود. در پژوهشی دیگر، شاهیان (۲۰۱۶) اثرگذاری هیجامد بر مهارت خواندن و درک مطلب زبان‌آموزان را بررسی کرده است. براساس نتایج این پژوهش، افرادی که از سطح هیجامد بالاتری نسبت به موضوع برخوردار بودند، موفق شدند نمرهٔ بالاتری در خواندن و درک مطلب کسب کنند. هم‌چنین، پیش‌قدم و عباس‌نژاد (۲۰۱۶) نیز از مفهوم هیجامد استفاده کردند تا روش نوینی برای سنجش سطح خوانایی[1] آزمون معرفی کنند. نتایج این پژوهش نشان داد که افزایش سطح هیجامد به افزایش سطح درک مطلب خواهد انجامید.

۳. نتیجه‌گیری

همان‌گونه که در بخش‌های پیشین اشاره شد، انواع مختلف هیجان‌های مثبت و منفی که در زمینه‌های تحصیلی و یادگیری تجربه می‌کنیم، می‌توانند تأثیرات مثبت و منفی گوناگونی بر کیفیت یادگیری داشته باشند (ایموردینو-یانگ و داماسیو[2]، ۲۰۰۷؛

1. Readability
2. Immordino-Yang and Damasio

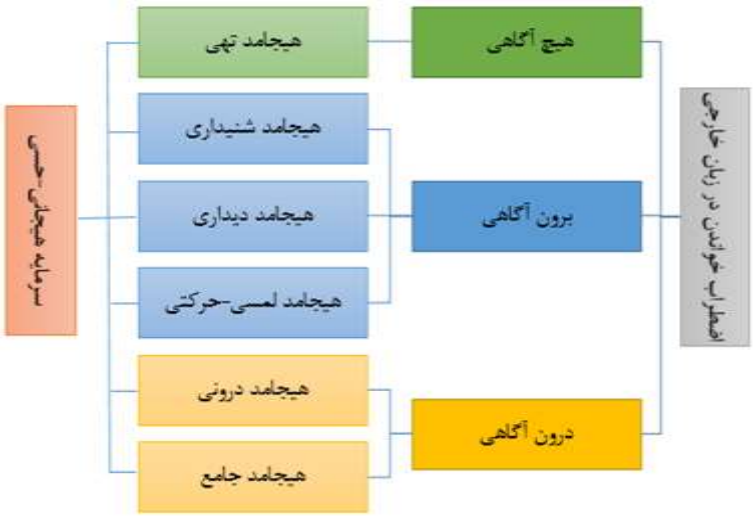
پکران، گوئتز، تیتز و پِری[1]، ۲۰۰۲). معلمان می‌توانند با ایجاد شرایطی که همراه با هیجان‌های خوشایند و درگیری حواس بیشتر باشد، شرایط مطلوب و به دور از هیجانات منفی را برای زبان‌آموزی فراهم کنند. این جستار بر آن است تا به کمک هیجامد راهکاری برای غلبه بر اضطراب خواندن در زبان خارجی، به‌عنوان گونه‌ای هیجان منفی، ارائه دهد.

براساس الگوی هیجامد، هرچه زبان‌آموز از سطح هیجامد بالاتری نسبت به مفهومی خاص برخوردار باشد، یا به بیان دیگر، پشتوانهٔ اجتماعی و فرهنگی قوی‌تری برای آن مفهوم داشته باشد، یادگیری مفاهیم مرتبط در زبان خارجی، برای وی ساده‌تر خواهد شد (پیش‌قدم و شایسته، ۲۰۱۶؛ پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۳). در این راستا، پیش‌قدم، شکیبایی و شایسته (۲۰۱۸) سرمایهٔ هیجانی‌حسی را معرفی کردند که بدان معناست که به دلایل اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و محیطی، افراد تجربیات متفاوتی از یک مفهوم واحد دارند و این سبب می‌شود سطوح متفاوتی از هیجامد را در ارتباط با آن مفهوم تجربه کنند. بنابراین، برخورداری از پشتوانهٔ هیجانی‌حسی کافی نسبت به مفاهیم مختلف می‌تواند منبعث از تجربهٔ حسی یک مفهوم، تشخیص هیجان مرتبط با آن تجربهٔ حسی، برخورداری از ذخیرهٔ زبانی مناسب برای نام‌گذاری آن هیجان و در نهایت، مدیریت رفتار متناسب با آن مفهوم باشد (پیش‌قدم و شایسته، ۲۰۱۷ب). برای مثال، فردی که نسبت به یک مفهوم خاص در سطح هیجامد درونی باشد، بیشتر از فردی که نسبت به همان مفهوم در سطح هیجامد شنیداری قرار دارد، از سرمایهٔ هیجانی‌حسی بهره می‌برد.

پیرو مطالعات مربوط به تأثیر هیجان‌های مثبت و منفی که در زمینه‌های تحصیلی، از جمله یادگیری زبان خارجی، صورت گرفته است، می‌توان به این نتیجهٔ کلی رسید که معلمان زبان خارجی باید در صدد افزایش هیجان‌های مثبت مانند شادی و کاهش هیجان‌های منفی مانند اضطراب باشند (برای مثال، ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۷؛ پکران و همکاران، ۲۰۰۲). راهکاری که جستار حاضر برای کاهش اضطراب خواندن

1. Pekrun, Goetz, Titz, and Perry

در زبان خارجی پیشنهاد می‌کند، تمرکز بر هیجان‌های مثبت از طریق به کارگیری سرمایه‌های هیجانی‌حسی زبان‌آموزان است. به عبارت دیگر، اضطراب خواندن در زبان خارجی را می‌توان از منظر سطوح مختلف هیجامد در ارتباط با محتوای متن خارجی که در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌گیرد، بررسی کرد. در حقیقت، معلم زبان خارجی باید محتوای متون خواندن و درک مطلب را با توجه به میزان سرمایه‌های هیجانی‌حسی زبان‌آموزان انتخاب کند، به‌گونه‌ای که هرچه زبان‌آموزان نسبت به محتوای متن در سطح بالاتری از هیجامد قرار بگیرند، یعنی از بروناگاهی و دروناگاهی برخوردار باشند، سرمایه‌های هیجانی‌حسی بیشتری در اختیار خواهند داشت و با تکیه بر آن‌ها از هیجان‌های مثبت بیشتری در مهارت خواندن بهره می‌برند و در نتیجه، هیجان منفی اضطراب را کمتر تجربه خواهند کرد. بدین‌ترتیب، نمودار ۵ رابطهٔ میان سرمایهٔ هیجانی‌حسی، سطوح مختلف هیجامد و اضطراب خواندن در زبان خارجی را به تصویر می‌کشد. طبق نمودار ۵، هنگامی که زبان‌آموز در مرحلهٔ هیچ‌آگاهی قرار دارد، از سرمایهٔ هیجانی‌حسی برای آگاهی نسبت به متن خواندن بهره‌مند نیست و به همین دلیل، احتمال تجربهٔ اضطراب خواندن، قوی‌تر می‌شود. هنگامی که زبان‌آموز نسبت به محتوای متن در مرحلهٔ بروناگاهی باشد، شناخت حاصل از این هیجانات اغراق‌آمیز بوده و با واقعیت فاصله دارد (پیش‌قدم، جاجرمی و شایسته، ۲۰۱۶)؛ پس، ممکن است در مواردی بروناگاهی نیز، پیش‌زمینه‌ای برای ایجاد اضطراب خواندن در زبان خارجی باشد. در مرحلهٔ دروناگاهی ، شناخت حاصل از هیجان‌ها به واقعیت نزدیک‌تر است (پیش‌قدم، جاجرمی و شایسته، ۲۰۱۶). بدین‌ترتیب، به نظر می‌رسد تجربهٔ اضطراب خواندن برای زبان‌آموزی که نسبت به محتوای متن در مرحلهٔ دروناگاهی است، و سرمایهٔ هیجانی‌حسی بیشتر و شناختی نزدیک به واقعیت دارد، کمتر باشد. مطالعات تجربی آتی در این زمینه می‌تواند روشنگر باشد و راه را برای استفادهٔ عملی از سطوح مختلف هیجامد با هدف کاهش اضطراب خواندن در زبان خارجی هموار کند.



نمودار ۵. رابطهٔ میان سرمایه‌های هیجانی‌حسی، سطوح هیجامد، و اضطراب خواندن در زبان خارجی

تأثیر مثبت سرمایه‌های هیجانی‌حسی را در باب یادگیری مفاهیم جدید، می‌توان از دیدگاه عصب‌شناسی توضیح داد. از این منظر، اطلاعات حسی و هیجانی، ابتدا، از طریق کانال‌های حسی[1] مختلف به تالاموس[2] فرستاده می‌شوند. سپس، این اطلاعات دو شاخه شده و وارد گذرگاه بالا[3] و گذرگاه پایین[4] می‌شوند. در گذرگاه پایین، حجم اندکی از اطلاعات مستقیما به آمیگدال[5] می‌روند، سپس، به‌ترتیب، به ساقهٔ مغز[6] و ماهیچه‌های بدن رفته و واکنش‌های سریع تولید می‌کنند. اما، در مسیر غیر مستقیم بالا، اطلاعات حسی اول به قشر مغز[7] رفته و پس از آن به آمیگدال فرستاده می‌شوند. چون قشر مغز بخشی از این مسیر است، پردازش اطلاعات عمیق‌تر و واکنش‌ها با سرعت کمتری اتفاق می‌افتند. نکتهٔ حائز اهمیت این است که چنانچه ارزیابی اطلاعات نشان دهد که تجربه‌ای خاص خطری به همراه ندارد، اطلاعات مجددا به آمیگدال فرستاده

1. Sensory channels
2. Thalamus
3. Upper pathway
4. Lower pathway
5. Amygdala
6. Brain stem
7. Cortex

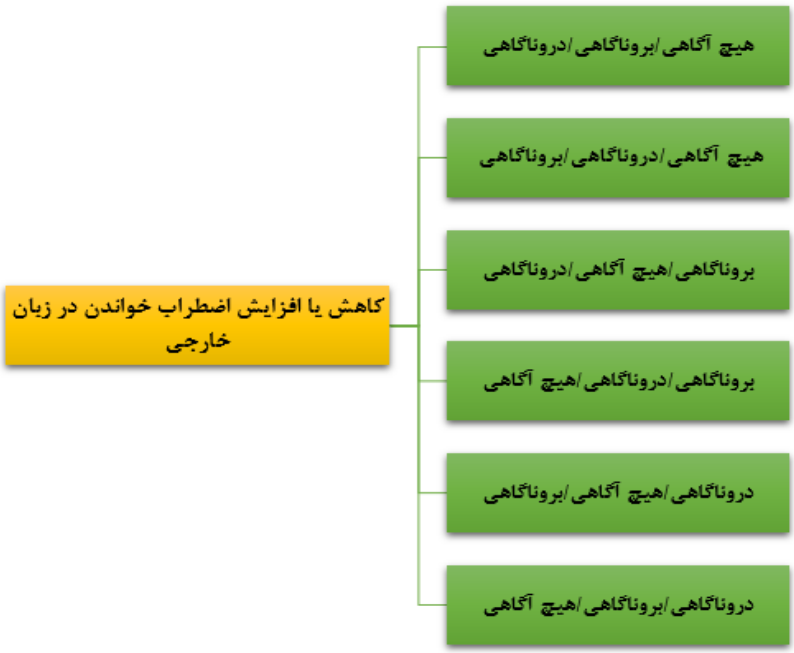
شده و واکنش‌ها بر آن اساس شکل می‌گیرند. همچنین، در گذرگاه بالا، هیجانات به حوزهٔ تحلیل تجربیات ما اضافه می‌شوند و ارزیابی تجربیات حسی به واسطهٔ هیجانات همراه با آن‌ها صورت می‌گیرد (زال[1]، ۲۰۱۱). واسطه‌های عصبی[2] واسوپرسین[3] و اکسی‌توسین[4] نیز، نقش مهمی در کنترل هیجان در آمیگدال دارند. از یک سو، هورمون واسوپرسین با برانگیختن اضطراب، مسئول رفتارهای منفی و تهاجمی است و از سوی دیگر، اکسی‌توسین هورمونی است که کاهش‌دهندهٔ اضطراب است. در حقیقت، در آمیگدال، اکسی‌توسین مسیر فعالیت واسوپرسین را سد می‌کند و رفتارهای اضطرابی و تهاجمی با فعالیت اکسی‌توسین کاهش می‌یابند. در این حالت، با ترشح اکسی‌توسین، اطلاعات حسی و هیجانی که به تالاموس وارد شده‌اند، به‌جای گذرگاه پایین و ورود مستقیم به آمیگدال، وارد گذرگاه بالا شده و به حافظهٔ کاری و سپس به حافظهٔ بلندمدت منتقل می‌شوند (زال، ۲۰۱۱؛ گیک، ۲۰۰۹). از آنجا که اوکسی‌توسین هورمون شرایط مثبت و ضد اضطرابی است، این‌طور به نظر می‌رسد که اگر به واسطهٔ سرمایه‌های هیجانی‌حسی و سطح بالای هیجامد، نسبت به واژه‌ای خاص هیجان مثبتی داشته باشیم، هورمون اکسی‌توسین ترشح شده و اطلاعات به حافظهٔ کاری فرستاده می‌شوند و پس از تجزیه و تحلیل، به حافظهٔ بلند مدت انتقال می‌یابند.

اکنون چالش پیش رو این است که معلمان زبان خارجی و طراحان کتب آموزشی چگونه می‌توانند از انواع هیجامد در متون آموزشی خواندن و درک مطلب استفاده کنند تا به کنترل اضطراب خواندن در زبان خارجی کمک کنند. به گفتهٔ پیش‌قدم و ابراهیمی (۱۳۹۶) ترتیب ترکیب حواس و نسبت ترکیب حواس می‌تواند بر نتایج حاصل از آموزش زبان به کمک الگوی هیجامد تأثیر بگذارد. به بیان دیگر، اینکه ابتدا کدام‌یک از حواس پنج‌گانهٔ زبان‌آموزان درگیر فراگیری مفاهیم زبان خارجی شود و

1. Zull
2. Neurotransmitter
3. Vasopressin
4. Oxytocin

نسبت استفاده از حواس گوناگون در مقایسه با یکدیگر چگونه باشد، می‌تواند بر کیفیت یادگیری و آموزش تأثیرگذار باشد. این موضوع باید در مورد تهیهٔ محتوای درسی نیز، مد نظر قرار بگیرد.

در پژوهش پیشِ رو، استفاده از سرمایه‌های هیجانی‌حسی زبان‌آموزان و افزایش سطح هیجامد آن‌ها نسبت به محتوای متون خواندن و درک مطلب، به‌عنوان راهکاری برای کاهش اضطراب خواندن در زبان خارجی پیشنهاد شده است. اما، اینکه برای کنترل هرچه بیشتر اضطراب خواندن، بهتر است آموزش متون درک مطلب و محتوای آموزشی این متون با استفاده از کدام نوع هیجامد آغاز شود، به چه ترتیب پیش رود، کدام‌یک از حواس زبان‌آموزان در یادگیری دخیل شود، و ترکیب کدام‌یک از حواس می‌تواند موثرتر به کاهش اضطراب خواندن بینجامد، باید در مطالعات آتی به صورت تجربی بررسی شود. نمودار ٦ ترتیب امکان‌پذیری انواع هیجامد برای ارائهٔ محتوای خواندن را نشان می‌دهد.



نمودار ٦. ترتیب ارائهٔ محتوای خواندن براساس انواع هیجامد

براساس نمودار ٦، چنانچه متن دربارهٔ واژهٔ «مانگوستین»[1] باشد، و زبان‌آموزان راجع به آن در سطح هیچ‌آگاهی باشند، معلم می‌تواند به شیوه‌های مختلف و با استفاده از حواس گوناگون زبان‌آموزان، سطح هیجامد آن‌ها را دربارهٔ محتوای متن تغییر دهد و از این طریق به آن‌ها کمک کند که حین خواندن متن، اضطراب کمتری داشته باشند. برای مثال، ممکن است معلم ابتدا دربارهٔ واژهٔ «مانگوستین» فقط صحبت کند و زبان‌آموزان به وی گوش کنند (هیجامد شنیداری). در این حالت، زبان‌آموزان از طریق حس شنوایی خود اطلاعاتی کسب می‌کنند. سپس، معلم می‌تواند تصویر «مانگوستین» را نمایش دهد (هیجامد دیداری) یا اینکه این میوه را با خود به کلاس درس ببرد و به زبان‌آموزان اجازه دهد که آن را لمس کنند (هیجامد لمسی‌حرکتی) یا طعم آن را بچشند (هیجامد درونی). از سوی دیگر، برای تدریس متنی دربارهٔ همین واژه، ممکن است که معلمی میوهٔ «مانگوستین» را با خود به کلاس درس برده و پیش از هرگونه توضیحی راجع به آن، از زبان‌آموزان بخواهد که میوه را لمس کنند یا بچشند و پس از آن راجع به «مانگوستین» توضیح دهد. بدین‌ترتیب، درک زبان‌آموزان از محتوای متنی که راجع به «مانگوستین» است، ممکن است براساس شیوه‌های مختلف هیجامدافزایی و اینکه به ترتیب کدام‌یک از حواس زبان‌آموزان برای آشنایی با «مانگوستین» دخیل شده است، متفاوت باشد، و در نتیجه، اضطراب حاصل از خواندن آن متن نیز می‌تواند تحت تأثیر شیوه‌ها و ترتیب‌های مختلف هیجامدافزایی باشد. پژوهش‌های تجربی بیشتر در این زمینه نیاز است تا مشخص شود چه ترتیبی از ترکیب حواس می‌تواند بیشتر به زبان‌آموزان کمک کند که اضطراب خواندن را کنترل کنند.

در این پژوهش، نداشتن هیجامد کافی و سرمایهٔ هیجانی‌حسی اندک نسبت به محتوای خواندن به‌عنوان یکی از علل ایجاد اضطراب خواندن در زبان خارجی معرفی شد. در این راستا، ارائهٔ محتوای درسی متناسب با سطوح هیجامد زبان‌آموزان با ترتیب‌های گوناگون، دخیل کردن حواس مختلف زبان‌آموزان، شکل‌گیری

1. Mangosteen

هیجان‌هـای مثبـت در پـی اسـتفاده مناسـب از حـواس، و کسـب شـناخت صـحیح و کـافی نسبت به محتوای متـون خوانـدن، بـه‌عنوان راه‌کارهـای غلبـه بـر اضـطراب خوانـدن پیشـنهاد گردیـد. البتـه، در ایـن زمینـه، پژوهش‌هـای تجربـی لـازم اسـت تـا کارآمـدی ترتیب‌هـای گوناگون ارائهٔ محتوا براساس انواع هیجامد را به تایید رسانند.

کتابنامه

ابراهیمی، ش. (۱۳۹۶). *بررسـی تـأثیر تدریس مبتنی بر الگوی «هیجامد» بر یادگیری نکات فرهنگی، هیجامد، هیجانات، غرقگی، هوش فرهنگی، سبک‌های یادگیری و نگرش زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان زن در ایران*، (رسـالهٔ منتشـرنشـدهٔ دکتری). دانشـکدهٔ ادبیات و علوم و انسـانی، دانشـگاه فردوسی مشهد، ایران.

ابراهیمی، ش.، استاجی، ا.، پیش‌قدم، ر.، و امین‌یزدی، ا. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر استفاده از الگوی هیجامد بر نگرش به یادگیری زبان‌آموزان. *مطالعات زبان و ترجمه*، *۵۰*(۲)، ۱–۳۱.

ابراهیمی، ش.، پیش‌قدم، ر.، اسـتاجی، ا.، و امین‌یزدی، ا. (۱۳۹۷). بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر الگوی هیجامد بر هیجانات زبان‌آموزان غیر فارسی‌زبان زن در ایران. *جستارهای زبانی*، *۹*(۳)، ۱–۳۵.

ایروانی، م.، و خداپناهی، م. ک. (۱۳۹۶). *روان‌شناسی احساس و ادراک*. تهران: سمت.

پیش‌قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، و شـکیبایی، گ. (۱۳۹۷). معرفی مفهوم «سـرمایهٔ هیجانی‌حسی» و بررسی تأثیرات آن در آموزش زبان دوم. *مطالعات زبان و ترجمه*، *۵۱*(۲)، ۱–۲۶.

پیش‌قـدم، ر.، طبـاطبـا ئیان، م.، و ناوری، ص. (۱۳۹۲). *تحلیل کاربردی و انتقادی نظریه‌های فراگیری زبان اول: از پیدایش تا تکوین*. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

پیش‌قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (۱۳۹۶). معرفی الگوی هیجامد و شـیوه‌های افزایش آن در آموزش زبان فارسـی به زبان‌آموزان غیرفارسـی‌زبان. *مجموعه مقالات دومین همایش ملی آموزش زبان و ادبیات فارسی* (ص. ۱۱۲–۸۸)، به همت احسان قبول. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

پیش‌قـدم، ر.، و فیروزیـان پوراصـفهـانی، آ. (۱۳۹۶). معرفی هیجامد به‌عنوان ابزاری مؤثر در پذیرش نوواژه‌های مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی. *جستارهای زبانی*، *۸*(۵)، ۷۹–۱۰۵.

غفارثمر، ر.، و شیرازی‌زاده، م. (۱۳۹۰). ارتباط بین کمال‌گرایی، اضطراب و دست‌یافت مهارت خواندن در انگلیسـی به‌عنوان زبان خارجی: مطالعه‌ای در روانشـناسـی یادگیری زبان. *پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی*، ۲(۱)، ۱–۱۹.

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal, 87*, 155-197.

Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 61*(2), 207-215.

Alrabai, F. (2015). The influence of teachers' anxiety-reducing strategies on learners' foreign language anxiety. *Innovation in Language Learning and Teaching, 9*(2), 163–190. doi: 10.1080/17501229.2014.890203

Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In H. W. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 67-102). Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Baines, L. (2008). *A teachers' guide to learning multisensory improving literacy by engaging the senses.* Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision & Curriculum Development.

Basavanna, M. (2000). *Dictionary of psychology*. New Delhi, India: Allied Publishers Ltd.

Biçer, S. Y., Asghari, A., Kharazi, P., & Shaygan Asl, N. (2012). The effect of exercise on depression and anxiety of students. *Annals of Biological Research, 3*(1), 270-274.

Bigdeli, Sh. (2010). Affective learning: The anxiety construct in adult learners. *Procedia -Social and Behavioral Sciences, 9,* 674-678. doi: 10.1016 /j.sbspro. 2010.12.216

Borsipour, B. (2016). *Emotioncy and willingness to read: A case of Iranian EFL learners.* (Unpublished master's thesis), Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

Brantmeier, C. (2005). Anxiety about L2 reading or L2 reading tasks? A study with advanced language learners. *The Reading Matrix, 5*(2), 67-85.

Brown, D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York, NY: Longman.

Çapan, S. A., & Pektaş, R. (2013). An empirical analysis of the relationship between foreign language reading anxiety and reading strategy training. *English Language Teaching, 6*(12), 181-188. doi:10.5539/elt.v6n12p181

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ennis, I. (2006). *A qualitative analysis of the kinds of higher-order thinking processes present in the reflective journals of graduate students of reading theory,* (Unpublished doctoral dissertation). The Graduate School of Wayne State University, Michigan, USA.

Flett, G. L., Hewitt, R. L., Blankstein, K. R., & Koledin, S. (1991). Dimensions of perfectionism and irrational thinking. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive Behavior Therapy, 9*(3), 185-201.

Gardner, R. C., & Macintyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning, 43*(2), 157-194.

Gazzaniga, M. S., Ivry, R. B., & Mangun, G. R. (2014). *Cognitive neuroscience: The biology of the mind* (4th ed.). New York, NY: W. W. Norton & Company, Ltd.

Geake, J. G. (2009). *The brain at school*. New York, NY: McGraw-Hill.

Ghonsooly, B. (2003, July). *Gender and reading anxiety in IELTS and TOEFL*. Paper presented at the 25th LTRC Conference in Reading University, Reading, Berkshire, England.

Ghonsooly, B., & Elahi, M. (2010). Learners' self-efficacy in reading and its relation to foreign language reading anxiety and reading achievement. *Journal of English Language Teaching and Learning, 53*(217), 45-67.

Greenspan, S. I. (1992). *Infancy and early childhood: The practice of clinical assessment and intervention with emotional and developmental challenges*. Madison, CT: International Universities Press.

Greenspan, S. I., & Weider, S. (1998). *The child with special needs: Encouraging intellectual and emotional growth*. Boston, MA: Addison-Wesley.

Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and nonanxious language learners' reactions to their own oral performance. *Modern Language Journal, 86*(4), 562–570. doi:10.1111/1540-4781.00161.

Hershner, K. (2016). *Strategies to reduce foreign language anxiety in adult EFL students of the European Union.* (Unpublished master's thesis). University of San Francisco, USA.

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics, 21*, 112–127. doi:10.1017/S0267190501000071

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125-132.

Huang, Q. (2012). Study on correlation of foreign language anxiety and English reading anxiety. *Theory and Practice in Language Studies, 2*(7), 1520-1525. doi:10.4304/tpls.2.7.1520-1525

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2002). We feel, therefore, we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education, 1*(1), 3-10.

Isen, A. M., & Shmidt, E. (2007, January). *Positive affect facilitates incidental learning and divided attention while not impairing performance on a focal task.* Paper presented at the Emotions Pre-Conference at the Annual Meeting of the Society for Personality and Social Psychology, Memphis, TN.

Jee, M. J. (2016). Exploring Korean heritage language learners' anxiety: 'We are not afraid of Korean!' *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 37*(1), 56-74.

Kandel, E. R., Schwartz, J. H., Jessell, T. M., Siegelbaum, S. A., & Hudspeth, A. J. (2013). *Principles of neural science*. New York: McGraw-Hill.

Khatib, M., & Jannati, S. (2015). Comprehension strategy instruction and Iranian high school EFL learners' reading anxiety and reading comprehension. *Issues in Language Teaching (ILT), 4*(2), 57-79.

Krashen, S. D. (1985). *Principles and practice in second language acquisition*. New Jersey, NJ: Prentice-Hall International.

Kuru-Gonen, I. (2009). The sources of foreign language reading anxiety of students in a Turkish EFL context. In *Proceedings of the 5th WSEAS/IASME International Conference on Educational Technologies* (pp. 50-55). Heraklion, Greece: World Scientific and Engineering Academy and Society (WSEAS).

Lee, J. F. (1999). Clashes in L2 reading: Research versus practice and readers' misconceptions. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 49-63). New York, NY: McGraw-Hill.

MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of literature for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning* (pp. 24 – 43). New York, NY: McGraw Hill Companies.

MacIntyre, P., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety. *Language Learning, 41,* 513-534.

Matsuda, S., & Gobel, P. (2004). Anxiety and the predictors of performance in the foreign language classroom. *System, 32*, 21-36.

May, M. (2007). *Sensation and perception.* New York: Chelsea House Publishers.

Nielen, T. M. J., Mol, S. E., Sikkema-de Jong, M. T., & Bus, A. G. (2016). Attentional bias toward reading in reluctant readers. *Contemporary Educational Psychology, 46,* 263-271. doi: 10.1016/j.cedpsych.2015.11.004

Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics, 20*, 217-239.

Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. In J. Arnold & H. D. Brown (Eds.), *Affect in language learning* (pp. 58–67). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Pavlenko, V. B., Chernyi, S. V., & Goubkina, D. G. (2009). EEG correlates of anxiety and emotional stability in adult healthy subjects. *Neurophysiol, 41,* 337-345.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*(2), 91-105.

Pishghadam, R. (2015, October). *Emotioncy in language education: From exvolvement to involvement.* Paper presented at the 2nd Conference on Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature, and Translation Studies, Iran, Mashhad.

Pishghadam, R. (2016). A look into the life of the senses: Introducing educational emotioncy pyramid [PowerPoint slides]. Retrieved from http:// pishghadam. profcms.um.ac.ir/index.php/index.php?option=com_profactivity&task=allPublications

Pishghadam, R., & Abbasnejad, H. (2016). Emotioncy: A potential measure of readability. *International Electronic Journal of Elementary Education, 9*(1), 109-123.

Pishghadam, R., & Shayesteh, Sh. (2016). Emotioncy: A post-linguistic approach toward vocabulary learning and retention. *Sri Lanka Journal of Social Sciences, 39*(1), 27-36.

Pishghadam, R., & Shayesteh, Sh. (2017a). The consolidation of life issues and language teaching on the life-language model of emotioncy. *Humanizing Language Teaching, 19*(2), 1-14.

Pishghadam, R., & Shayesteh, Sh. (2017b). Emo-sensory expression at the crossroads of emotion, sense, and language: A case of color-emotion associations. *International Journal of Culture, Society, & Language, 5*(2), 15-25.

Pishghadam, R., Adamson, B., & Shayesteh, Sh. (2013). Emotion-based language instruction (EBLI) as a new perspective in bilingual education. *Multilingual Education, 3*(9), 1-16.

Pishghadam, R., Jajarmi, H., & Shayesteh, Sh. (2016). Conceptualizing sensory relativism in light of emotioncy: A movement beyond linguistic relativism. *International Journal of Society, Culture & Language, 4*(2), 11-21.

Pishghadam, R., Shakibaee, G., & Shayesteh, Sh. (2018). Introducing *cultural weight* as a tool of comparative analysis: An emotioncy-based study of social class. *Humanities Diliman, 15*(1), 139-158.

Pishghadam, R., Zabetipour, M., & Aminzadeh, A. (2016). Examining emotions in English language learning classes: A case of EFL emotions. *Issues in Educational Research, 26*(3), 508-527.

Rajab, A., Wan Zakaria, W. Z., Abdul Rahman, H., Hosni, A. D., & Hassani, S. (2012). Reading anxiety among second language learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 66*, 362-369.

Saito, Y., Horwitz, E. K., & Garza, T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal, 83*(ii), 202-218.

Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals, 33*(5), 128-143.

Shahian, L. (2016). *Examining the relationship between flow, emotioncy and reading comprehension: A case of Iranian EFL learners.* (Unpublished master's thesis), Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

Spielberger, C. D. (1979). *Understanding stress and anxiety.* New York, NY: Harper & Row.

Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals, 19*(5), 439-445.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does the anxiety research suggest? *The Modern Language Journal, 75*(iv), 426-437.

Zhao, A., Dynia, J., & Guo, Y. (2013). Foreign language reading anxiety: Chinese as a foreign language in the United States. *The Modern Language Journal, 97*(3), 764-778. doi:10.1111/j.1540-4781.2013.12032.x

Zull, J. E. (2011). *From brain to mind: Using neuroscience to guide change in education.* Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC.

مطالعات زبان و ترجمه شمارهٔ دوم (تابستان ۱۳۹۸) دوره پنجاه و دوم، صص ۹۷-۶۵ مقاله پژوهشی

DOI: lts.v52i1.79573/10.22067

طراحی پیکره و فرهنگ دوزبانهٔ اصطلاحات راهنمایی و رانندگی بر پایهٔ معناشناسی قالبی

علیرضا امرایی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران)
اکبر حسابی* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران)
عباس اسلامی‌راسخ (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران)

چکیده

مترجمان یکی از گروه‌های عمدهٔ کاربران فرهنگ‌های دوزبانه را تشکیل می‌دهند. لیکن فرهنگ‌نگاران از دیرباز آنان را در زمرهٔ دیگر کاربران در نظر گرفته‌اند و کم‌تر به نیازهای خاص آنان در استفاده از فرهنگ‌ها پرداخته‌اند. بنابراین در چند سال اخیر مسئلهٔ طراحی فرهنگ‌های ویژهٔ مترجمان مطرح گردیده و کارهایی پژوهشی و عملی در این حوزه انجام شده است. بر این مبنا، پژوهش حاضر کوششی بوده است تا یک فرهنگ دوزبانهٔ فارسی و انگلیسی در حوزهٔ اصطلاحات راهنمایی و رانندگی و با تأکید بر نیازهای مترجمان تهیه گردد. ساختار این فرهنگ بر یک پیکرهٔ تطبیقی دوزبانهٔ متون راهنمایی و رانندگی استوار است که با استفاده از معناشناسی قالبی برچسب‌گذاری شده است. بدین‌منظور یک هستان‌شناخت و یک شبکهٔ قالبی برای این حوزه طراحی شده است. سپس یک رابط کاربری برای جستجو در این دادگان طراحی شده است که امکانات مختلفی از قبیل جستجوی سنتی الفبایی و جستجوی مبتنی بر معنا را فراهم می‌سازد. این کار به مترجمان، که در حقیقت گروه مخاطبان هدف این فرهنگ هستند، کمک می‌کند تا با دقت و کارآمدی بیشتری بتوانند به طبیعی‌ترین شیوهٔ بیان مفاهیم مورد نظر خود در هر دو زبان دست یابند. در پایان نیز نتیجهٔ کار با برخی کارهای انجام‌شدهٔ دیگر مقایسه شده است.

کلیدواژه‌ها: فرهنگ‌نگاری دوزبانه، فرهنگ ویژهٔ مترجمان، معناشناسی قالبی، پیکرهٔ تطبیقی، اصطلاحات راهنمایی و رانندگی

* نویسنده مسئول a.hesabi@fgn.ui.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۲/۳۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۵/۱۸

۱. مقدمه

به مدد پیشرفت فناوری‌های رایانه‌ای، پیکره‌های زبانی در دهه‌های اخیر تبدیل به یکی از جریان‌های غالب در حوزهٔ زبان و زبان‌شناسی، و در پی آن مطالعات ترجمه، شده‌اند. دلیل اصلی محبوبیت زبان‌شناسی پیکره‌ای دسترسی به کاربرد عناصر زبان در بافتار طبیعی است. این سبب می‌شود تا استفاده از پیکره‌ها، به‌ویژه در زمینهٔ فرهنگ‌نگاری، گریزناپذیر گردد. اما در کنار مزیت‌های پرشمار، کاربرد پیکره‌ها مسائل ویژهٔ خود را نیز به همراه دارد. از آن جمله می‌توان به روش‌های برچسب‌گذاری زبانی و جستجوی کارآمد اطلاعات مورد نظر در حجم بسیار زیادی از داده‌های زبانی اشاره کرد. در نتیجه، شیوه‌های ساختاردهی به داده‌های متنی موجود در پیکره‌ها از ضرورت بالایی برخوردار است.

در چند سال اخیر، مقولهٔ پیکره‌های زبانی اساساً زیرمجموعهٔ حوزه‌ای بزرگ‌تر به نام فرهنگ‌نگاری الکترونیکی[1] شده است. در این باب گرانژه[2] چنین می‌نویسد که ریشه‌های فرهنگ‌نگاری الکترونیکی که رفته‌رفته در حال تبدیل شدن به رشته‌ای مستقل است، به دههٔ ۱۹۵۰ و اوایل دههٔ ۱۹۶۰ بازمی‌گردد، یعنی زمانی که آن را به نام فرهنگ‌نگاری رایانه‌ای می‌شناختند و چنین فرهنگ‌هایی را نیز، به‌جای لفظ فرهنگ الکترونیکی، فرهنگ‌های ماشین‌خوان[3] می‌نامیدند (گرانژه و پاکو[4]، ۲۰۱۲، ۱). اما نقدی که بر بسیاری از فرهنگ‌های الکترونیکی وارد است این است که این‌ها اساساً همان فرهنگ‌های کاغذی سنتی‌اند که صرفاً درون رایانه ذخیره شده‌اند و تحول نیافته و تفاوت چندانی نسبت به فرهنگ‌های سنتی ندارند (وشلر[5] و پیتس[6]، ۲۰۰۰). گرانژه نیز این نقد را تأیید می‌کند، ولی در عین حال اذعان می‌کند که تحولاتی در این زمینه در حال رخ دادن است و از شش زمینه نام می‌برد که در آن‌ها نوآوری‌هایی

1. Electronic lexicography
2. Granger
3. Machine-readable
4. Paquot
5. Weschler
6. Pitts

پیرامون استفاده از رایانه در فرهنگ‌نگاری انجام شده است: استفاده از پیکره‌ها، افزایش کمیت و کیفیت داده‌ها، شیوه‌های نو در دسترسی به مفاهیم و واژه‌ها (یعنی فراتر از ترتیب الفبایی واژگان)، سفارشی‌سازی داده‌های قابل مشاهده به فراخور نیاز کاربر، و ترکیب و گنجاندن انواع مختلف منابع واژگانی در یک فرهنگ. به این ترتیب، تنوع فرهنگ‌های ایجادشده می‌تواند مخاطبان گوناگونی را هدف قرار دهد. این مسئله به‌ویژه با نظر به شرایط مترجمان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، چراکه علی‌رغم نیازهای بسیار خاص و متفاوت آن‌ها نسبت به زبان‌آموزان و دیگر کاربران فرهنگ‌ها، رابطهٔ بین ترجمه و فرهنگ‌نگاری از دیرباز مغفول مانده (هارت‌مَن[1]، ۲۰۰٤، ص. ۷) و فرهنگ‌های کنونی دارای نقص‌های بی‌شماری به‌لحاظ برآوردن نیازهای مترجمان‌اند (اسنل‌هورن‌بی[2]، پُل[3]، و بنانی[4]، ۱۹۸۹، ص. ۵).

مقالهٔ حاضر نمونه‌ای از کاربست رویکردی پیکره‌بنیاد براساس معناشناسی قالبی[5] در طراحی یک فرهنگ دوزبانهٔ اصطلاحات راهنمایی و رانندگی است. این فرهنگ از آن جهت قابل ملاحظه است که نخست، مبتنی بر پیکره است و دوم، رویکردی معناشناختی را در راستای ساختاردهی به پیکره‌های زبانی به کار بسته است. در این راستا، یک پیکرهٔ تطبیقی دوزبانهٔ انگلیسی و فارسی در حوزهٔ راهنمایی و رانندگی تهیه شده است و جملات آن با استفاده از چارچوب معناشناسی قالبی به‌صورت دستی برچسب‌گذاری و هم‌ترازسازی شده‌اند. سپس جستجوگری برای این پیکره طراحی شده است تا مترجمان و دیگر کاربران از این طریق به جستجوی واژگان و اصطلاحات در فارسی و انگلیسی بپردازند. هدف این پژوهش برداشتن گامی در جهت طراحی فرهنگ‌های معنامحور است، حوزه‌ای که فعلاً در زبان فارسی در آغاز راه خود قرار دارد. همچنین ویژگی دیگر این فرهنگ قابلیت جستجو براساس قالب‌های معنایی است که، مطابق آنچه در بالا به نقل از گرانژه گفته شد، در زمرهٔ

1. Hartmann
2. Snell-Hornby
3. Pöhl
4. Bennani
5. Frame semantics

نوآوری‌های استفاده از رایانه در زمینهٔ فرهنگ‌نگاری است. در ادامه، پس از بحثی مختصر دربارهٔ پیکره‌ها به معرفی کوتاه معناشناسی قالبی می‌پردازیم. سپس روش کار در پروژهٔ حاضر شرح داده می‌شود و دستاوردهای آن ذکر خواهد شد. شایان ذکر است که پیکرهٔ طراحی‌شده و فرهنگ دوزبانهٔ حاصل از آن، پس از اتمام کار و در آینده‌ای نزدیک، به‌صورت برخط و جستجوپذیر از طریق اینترنت در اختیار علاقمندان قرار خواهد گرفت.

۲. پیشینهٔ پژوهش

۲. ۱. پیکره‌های زبانی

بنا به گفتهٔ وایسر[1] (۲۰۱۶)، پیکرهٔ زبانی عبارت است از مجموعه‌ای از متن‌های نوشتاری یا گفتاری که براساس حوزه و هدفی مشخص برای تحلیل‌های زبانی مورد استفاده قرار می‌گیرند (ص. ۱۳). اگرچه پیکره‌ها (البته در مقیاس‌های بسیار کوچک‌تر از امروز) از گذشتهٔ دور همواره در پژوهش‌های زبانی به‌کار می‌رفته‌اند (برای مروری بر این تاریخچه رک. فصل اول مک‌انری[2] و ویلسن[3]، ۲۰۰۱)، با ظهور و پیشرفت رایانه‌ها معنای پیکره رفته‌رفته منحصر به مجموعه‌ای از متن‌های ذخیره‌شده و قابل جستجو در رایانه شد تا جایی که امروزه، با افزایش نجومی حجم پیکره‌های زبانی، مفهوم پیکرهٔ خارج از رایانه به‌صورت کاغذی دیگر قابل تصور نیست. شاخه‌ای از علم زبان‌شناسی را که به بررسی و روش‌شناسی استفاده ار پیکره‌ها می‌پردازد زبان‌شناسی پیکره‌ای[4] می‌نامند.

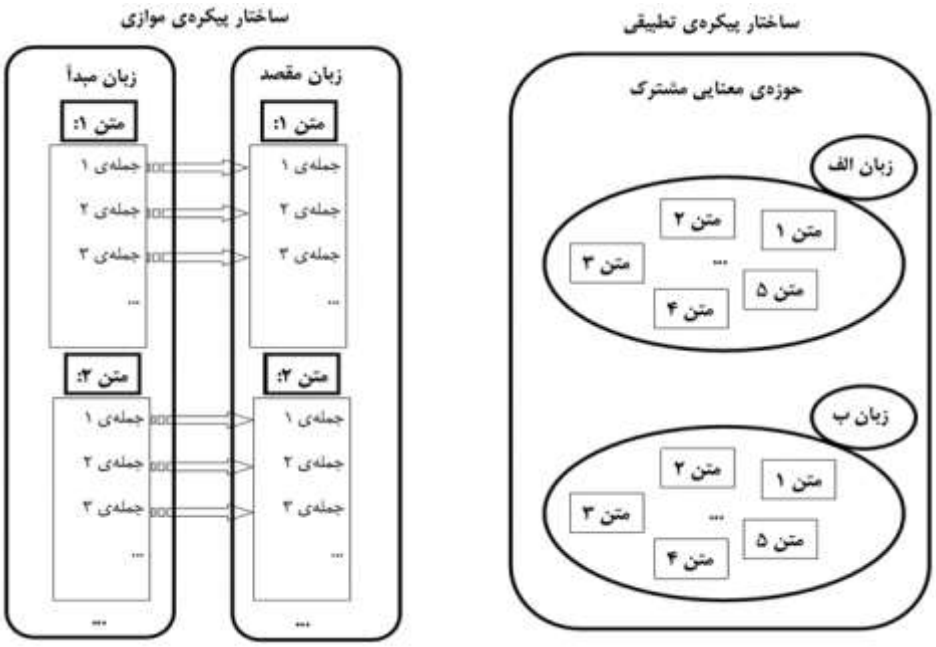
پیکره‌ها کاربردهای پرشماری دارند (رک. فصل چهارم مک‌انری و ویلسن، ۲۰۰۱)، اما یکی از مهم‌ترین آن‌ها که با جُستار حاضر در ارتباط نزدیک است فرهنگ‌نگاری می‌باشد. تأثیر پیکره‌ها بر فرهنگ‌نگاری بسیار عمیق بوده و اغراق نیست اگر بگوییم که کاربست پیکره‌ها سبب تحولات بنیادین در فرهنگ‌نگاری بوده

1. Weisser
2. McEnery
3. Wilson
4. Corpus linguistics

و همچنان خواهد بود (هَنکس[1]، ۲۰۰۹، ص. ۲۳۵). این تأثیر از جنبه‌های گوناگونی رخ نموده است. هنکس (۲۰۰۹) پس از مروری کوتاه بر پیشینهٔ فرهنگ‌نگاری پیکره‌بنیاد به مهم‌ترین حوزه‌های تأثیر پیکره‌ها بر فرهنگ‌نگاری می‌پردازد که عبارت‌اند از حوزهٔ زبانی مورد پوشش[2] یک فرهنگ، کیفیت تعریف‌های ارائه‌شده برای مدخل‌ها، طبیعی بودن شاهدمثال‌ها، دقت در جنبه‌های کاربردشناختی[3]، عبارت‌های چندکلمه‌ای و گروه‌های واژگانی[4]، و ویژگی‌های دستوری زبان. خلاصه، می‌توان گفت کاربرد پیکره‌ها سبب افزایش دقت، جامعیت و هدف‌مندی فرهنگ‌ها مطابق با نیاز کاربران می‌گردد.اما پیکره‌های زبانی را براساس ویژگی‌هایی چون نوع متن‌ها، بازهٔ زمانی تولید متن‌ها، و یا تعداد زبان‌های مورد استفاده در پیکره می‌توان به انواع مختلفی طبقه‌بندی کرد. یکی از ملاک‌های تقسیم‌بندی پیکره‌ها تعداد زبان‌های دخیل در پیکره است. پیکره‌هایی که دارای اهدافی مرتبط با ترجمه و یا فرهنگ‌نگاری دوزبانه (یا چندزبانه) می‌باشند ناگزیر حاوی متون تولیدشده در بیش از یک زبان هستند و در واقع پیکره‌هایی دوزبانه (یا چندزبانه) قلمداد می‌شوند. از جمله کسانی که نخست به جایگاه ویژهٔ پیکره‌های چندزبانه اشاره کردند می‌توان به **بیکر** اشاره کرد که در مقالهٔ مشهور خود با عنوان «زبان‌شناسی پیکره‌ای و مطالعات ترجمه: پیامدها و کاربردها» (بیکر[5]، ۱۹۹۳) به رابطهٔ میان زبان‌شناسی پیکره‌ای و مطالعات ترجمه می‌پردازد. در سال ۲۰۰۱ نیز مک‌انری و ویلسن از کمبود این پیکره‌ها در مقایسه با پیکره‌های تک‌زبانه سخن می‌گویند، اما در عین حال می‌افزایند که به‌آسانی می‌توان پیش‌بینی کرد که تحولاتی که در عرصهٔ فرهنگ‌نگاری تک‌زبانه رخ داده است با گسترش پیکره‌های چندزبانه و ابزارهای بازیابی اطلاعات مناسب این پیکره‌ها در فرهنگ‌نگاری چندزبانه نیز رخ خواهد داد (مک‌انری و ویلسن، ۲۰۰۱، ص. ۱۴۴-

1. Hanks
2. Coverage
3. Pragmatics
4. Phraseology
5. Baker

۱٤٥).پیکره‌های چندزبانه به دو گروه عمده تقسیم می‌شوند: پیکره‌های موازی[1] و پیکره‌های تطبیقی[2]. پیکره‌های تطبیقی متشکل‌اند از متونی که هیچ رابطهٔ ترجمه‌ای مستقیمی میان آن‌ها وجود ندارد؛ یعنی متن‌ها ترجمهٔ همدیگر نیستند؛ اما در پیکره‌های موازی متن‌ها ترجمهٔ یکدیگر هستند و این رابطهٔ ترجمه‌ای هم می‌تواند یک‌سویه و هم دوسویه باشد (زانتین[3]، ۲۰۱۲، ص. ۱۱). نکتهٔ مهم در خصوص پیکره‌های موازی این است که برای بهره‌گیری بهینه از این پیکره‌ها در راستای اهداف گوناگون باید آن‌ها را در سطح واژه، عبارت‌های چندکلمه‌ای، یا جمله هم‌ترازسازی کرد (مک‌انری و ویلسن، ۲۰۰۱، ص. ۱۵۱)؛ بدین معنا که باید مشخص کرد که کدام بخش در متن اصلی معادل کدام بخش در ترجمه است. در نمودار ۱، طرح ساده‌ای از ساختار هر دو نوع پیکره نمایش داده شده است.



نمودار ۱. طرح کلی ساختار پیکره‌های تطبیقی و موازی

1. Parallel
2. Comparable
3. Zanettin

مزیت مهم پیکره‌های تطبیقی این است که متون در هر دو زبان کاملاً طبیعی تولید شده‌اند و بنابراین منبعی قابل اتکا برای فرهنگ‌نگاری دوزبانه‌اند، اما کاستی بزرگ این پیکره‌ها، برخلاف پیکره‌های موازی، این است که هیچ رابطه‌ای میان متن‌ها وجود ندارد و بنابراین معادل‌یابی از زبانی به زبان دیگر به‌آسانی امکان‌پذیر نیست. پس اگر میان متون دو زبان در یک پیکرهٔ تطبیقی نوعی رابطهٔ معنایی برقرار گردد، با جستجو در متن‌های یکی از سویه‌های پیکره می‌توان به بخش‌های متناظر معنایی در سویهٔ دیگر دست پیدا کرد و بدین‌ترتیب صورت‌های واژگانی معادل را استخراج نمود. پژوهش حاضر بر آن است تا این تناظر معنایی میان متن‌های یک پیکرهٔ تطبیقی را براساس ایجاد شبکه‌ای قالبی که ریشه در معناشناسی قالبی دارد، ایجاد نماید.

۲. ۲. معناشناسی قالبی

واژهٔ قالب[1] نخستین بار در سال ۱۹۷٤ توسط مینسکی[2] در حوزهٔ هوش مصنوعی پیشنهاد شد. مینسکی می‌گوید که دانش ما در حافظه به‌صورت ساختارهای داده‌ای ذخیره می‌شود که «قالب» نام دارند (براون[3] و یول[4]، ۱۹۸۳، ص. ۲۳۸). این مفهوم در زبان‌شناسی به شیوه‌های مختلفی تعریف شده است، اما آنچه مبنای معناشناسی قالبی و به‌خصوص پایگاه‌های داده‌ای قالب‌بنیاد، قرار گرفته اندیشه‌های چارلز فیلمور[5] است. فیلمور (۱۹۷۵، ص. ۱۲۳) قالب را این گونه تعریف می‌کند:

چارچوب‌هایی از مفاهیم یا واژه‌ها که به‌صورت یک نظام به هم می‌پیوندند و برای جنبه‌ای از تجربیات انسان ساختار و انسجام وضع می‌کنند. برخی از عناصر هر یک از این چارچوب‌ها ممکن است هم‌زمان بخشی از چارچوب‌های دیگر نیز باشند.

در حقیقت آنچه امروزه «نظریهٔ قالب‌ها» یا «معناشناسی قالبی» می‌خوانیم عمدتاً بر مبنای اندیشه‌های فیلمور است و به دنبال آن است که چگونه گویشوران از زبان در

1. Frame
2. Minsky
3. Brown
4. Yule
5. Fillmore

جهت ایجاد زاویهٔ دید برای برداشت‌های ذهنی خود از جهان واقع بهره می‌گیرند (خرائرتس[1]، ۲۰۱۰، ص. ۲۲۵). این ایجاد زاویهٔ دید بدین صورت است که هر قالب زبانی به‌عنوان موقعیتی اولیه تعبیر می‌شود که همهٔ مصداق‌هایش در جهان واقع را نسبت به آن می‌سنجند.

به‌عنوان مثالی در این خصوص می‌توان به قالب فرضی {معاملهٔ تجاری} اشاره کرد[2]. چنین قالبی ذهنیت ما را دربارهٔ فرایند دادوستد تجاری می‌سازد. در اینجا لازم به توضیح است که هر قالب متشکل از اجزایی است که آن‌ها را «بُن‌مایه»های قالب[3] می‌نامیم. مثلاً قالب {معاملهٔ تجاری} می‌تواند دارای بُن‌مایه‌هایی همچون +خریدار+، +فروشنده+، +مورد معامله+، +مبلغ+، و...[4] باشد. در نتیجه هر واژه‌ای که به‌نوعی مربوط به این قالب و بُن‌مایه‌های آن باشد در ذهن مخاطب قالب {معاملهٔ تجاری} را بر می‌انگیزد. همچنین، جملات هم‌معنایی که از دو دیدگاه متفاوت (مثلاً معلوم و مجهول یا افعال دوسویه‌ای مانند «دادن» و «گرفتن») بیان می‌شوند در یک قالب واحد قرار دارند. مثلاً هر دو جملهٔ «اشکان ماشین خود را به مریم فروخت» و «مریم ماشین اشکان را خرید» به {معاملهٔ تجاری} اشاره دارند و زیربنای شناختی آن‌ها در ذهن گویشور فارسی‌زبان یکسان است. فرانویسی[5] این دو جمله با استفاده از قالب فرضی {معاملهٔ تجاری} به شکل زیر است:

[اشکان]فروشنده [ماشین خود را]مورد معامله [به مریم]خریدار [فروخت]واحد واژگانی اصلی.

[مریم]خریدار [ماشین [اشکان]فروشنده را]مورد معامله [خرید]واحد واژگانی اصلی.

نظریهٔ قالب‌های فیلمور در سال ۱۹۹۷ منتهی به پروژه‌ای بزرگ در دانشگاه برکلی آمریکا شد که هدف آن طراحی یک پایگاه داده‌ای رایانه‌ای قالب‌بنیاد برای زبان انگلیسی است. این پروژه، که نام فریم‌نت[6] را بر آن نهادند (و از همین جا نخستین

1. Geraerts

۲. در جستارِ حاضر، برای تمایزِ قالب‌ها از عناصرِ واژگانیِ زبان، نامِ قالب‌ها را درونِ آکلاد قرار می‌دهیم.

3. Frame elements

٤. همچنین نامِ بن‌مایه‌های هر قالب را بینِ دو علامتِ مثبت قرار می‌دهیم.

5. Annotation

6. FrameNet

بار به‌طور عام نام شبکهٔ قالبی[1] برای اشاره به این نوع دادگان به‌کار رفت)، توصیفی بر پایهٔ معناشناسی قالبی از هزاران واژهٔ زبان انگلیسی ارائه می‌کند و این توصیفات را بر جملات شاهدی از پیکره‌های معاصر انگلیسی که از نظر معنایی برچسب‌گذاری شده‌اند استوار می‌سازد (بیکر[2]، فیلمور، و لُو[3]، ۱۹۹۸، ص. ۸۶).

بیکر، فیلمور و کرانین[4] (۲۰۰۳) ساختار فریم‌نت برکلی را مبسوط شرح داده‌اند. داده‌های فریم‌نت انگلیسی به دو بخش کلی تقسیم می‌شوند. بخش اول متشکل است از فهرست قالب‌ها، تعریف قالب‌ها، بن‌مایه‌های موجود در هر قالب و اطلاعات مربوط به واحدهای واژگانی[5] که در هر قالب قرار می‌گیرند. این بخش را دادگان واژگانی[6] نام گذاشته‌اند. بخش دوم شامل جمله‌های نمونه‌ای است که از پیکره‌های زبان انگلیسی استخراج شده‌اند و بر مبنای دادگان واژگانی فرانویسی شده‌اند.

مهم‌ترین بخش در دادگان واژگانی فهرست قالب‌هاست. تعداد قالب‌ها در فریم‌نت انگلیسی نسخهٔ ۱/۷ که تا زمان نگارش این جُستار آخرین نسخهٔ قابل دریافت این پیکره است، حدود ۱۲۰۰ قالب است. چند نمونه از این قالب‌ها عبارت‌اند از {Employment_scenario}، {Cause_motion}، {Assessing}، {Travel}، {Social_event}، و {Attack}. نخستین بخش اطلاعات موجود در هر قالب تعریف آن است. پس از این تعریف، فهرستی از همهٔ بن‌مایه‌های آن قالب به‌همراه تعریفی و در برخی موارد مثالی، برای هر یک از آن‌ها آمده است. فهرستی از همهٔ واحدهای واژگانی مشخص‌شده برای هر قالب پس از فهرست بن‌مایه‌های آن آمده است. مثلاً برای {Assessing}، واحدهای واژگانی عبارت‌اند از: appraisal، appraise، assess، assessment، evaluate، evaluation، grade، judge، rank، rate، reappraisal، reappraise، value و weigh. همهٔ این واژه‌ها در انگلیسی برانگیزانندهٔ

1. Frame-net
2. Baker
3. Lowe
4. Cronin
5. Lexical unit
6. Lexical database

قالب {Assessing} در ذهن گویشوران‌اند؛ بنابراین واحدهایی واژگانی را تشکیل می‌دهند. کاربردهای زیادی را می‌توان برای شبکه‌های قالبی برشمرد؛ برای مثال بازنمود دانش انسانی برای رایانه در سامانه‌های هوش مصنوعی و پردازش زبان طبیعی، طراحی سامانه‌های درک و تولید زبان طبیعی، بازیابی اطلاعات و داده‌کاوی و فرهنگ‌نگاری. اما در مجموع می‌توان گفت که مهم‌ترین کاربرد این پایگاه‌ها در راستای پژوهش حاضر کمک به تدوین فرهنگ‌های مفهوم‌محور، خواه فرهنگ‌های انسان‌خوان و خواه ماشین‌خوان است. چنین فرهنگ‌هایی را می‌توان برای کمک به مترجمان و زبان‌آموزان، از یک سو و نیز پارش‌گرها[1] و ماشین‌های ترجمه، از سوی دیگر، به‌کار برد.

پس از فریم‌نت انگلیسی، طراحی شبکه‌های قالبی برای برخی زبان‌های دیگر نیز آغاز شد. مهم‌ترین این پروژه‌ها برای زبان‌های اسپانیایی (سوبیراتس[2] و پتروک[3]، ۲۰۰۳)، ژاپنی (اوهارا[4] و همکاران، ۲۰۰٤)، آلمانی (بورشارت، ارک، فرانک، کوالسکی، پادو و پینکال[5]، ۲۰۰۹؛ ارک[6] و همکاران، ۲۰۰۳)، چینی (یو[7]، لیو[8]، و لیو، ۲۰۰۷)، پرتغالی (سالمائو[9]، ۲۰۰۹)، سوئدی (بورین[10] و همکاران، ۲۰۱۰)، و ایتالیایی (لنسی[11]، جانسن[12]، و لاپسا[13]، ۲۰۱۰) انجام شده است که در مراحل مختلفی از پیشرفت خود قرار دارند. در این میان، برخی از این شبکه‌ها (مانند پرتغالی و اسپانیایی) تا اندازهٔ بسیار زیادی بر پایهٔ ساختار قالب‌های فریم‌نت برکلی هستند و

1. Parser
2. Subirats
3. Petruck
4. Ohara
5. Burchardt et al.
6. Erk
7. You
8. Liu
9. Salomao
10. Borin
11. Lenci
12. Johnson
13. Lapesa

برخی دیگر نیز (مانند آلمانی) پروژه‌ای مجزا بوده‌اند که طراحان آن‌ها کوشیده‌اند ساختار قالبی آن‌ها را با ساختار شبکهٔ برکلی تطبیق دهند. برای زبان فارسی نیز اگرچه تاکنون شبکهٔ قالب‌بنیاد جامعی طراحی نشده است، تلاش‌هایی در جهت کاربست رویکردهایی مبتنی بر معناشناسی قالبی انجام شده است. نایب‌لوئی، عاصی و افراشی (۱۳۹٤) در حال ساخت شبکه‌ای قالب‌بنیاد بر مبنای فریم‌نت انگلیسی برای زبان فارسی‌اند که تا حد زیادی بر پایهٔ ترجمهٔ مستقیم قالب‌های برکلی به فارسی صورت گرفته است. همچنین دلارامی‌فر، یوسفیان، الله‌بخش و آهنگر (۱۳۹٦) در حال ساخت شبکهٔ معنایی قالب‌بنیاد فعل زبان فارسی (VFN) است که تاکنون حدود هفتاد قالب اولیهٔ فعلی برای زبان فارسی را در خود جای داده است. حسابی (۱۳۹٤) نیز به بررسی همهٔ قالب‌های معنایی ممکن برای فعل «خوردن» در زبان فارسی پرداخته و قابلیت‌های یک شبکهٔ قالب‌بنیاد در تبیین معنای عناصر واژگانی زبان را نشان داده است. برخی پژوهش‌ها نیز از چارچوب معناشناسی قالبی برای طراحی گونه‌های دیگری از شبکه‌های واژگانی استفاده کرده‌اند. مثلاً موسوی (۱۳۹٦) از معناشناسی قالبی برای ایجاد یک شبکهٔ باهمایی‌های زبانی و متولیان و محمدپور (۱۳۹۵) از این چارچوب نظری در راستای ایجاد یک واژه‌نامهٔ تقابلی ظرفیت افعال انگلیسی و فارسی استفاده کرده‌اند. اما موضوع پژوهش حاضر، یعنی طراحی فرهنگ قالب‌بنیاد دوزبانه یا چندزبانه برای حوزه‌های تخصصی زبان[1]، موضوعی است که به تازگی مورد توجه قرار گرفته و کارهای اندکی بر روی آن انجام شده است. نمونه‌ای از این رویکرد در اصطلاح‌شناسی تخصصی[2]، کار فابر بنیتس[3]، مارکس لینارس[4] و بگا اکسپوسیتو[5] (۲۰۰۵) است که از قالب‌های معنایی برای طبقه‌بندی اصطلاحات و مفاهیم حوزهٔ مهندسی سواحل[6] بهره گرفته است. همچنین یک نمونهٔ موفق انجام‌شدهٔ

1. Language for specific purposes (LSP)
2. Terminology
3. Faber Benítez
4. Márquez Linares
5. Vega Expósito
6. Coastal engineering

دیگر شبکهٔ قالبی سه‌زبانهٔ حوزهٔ فوتبال به نام Kicktionary است (اشمیت[1]، ۲۰۰۹). پروژهٔ مذکور که تا حد زیادی الهام‌بخش پژوهش حاضر بوده است، حوزهٔ معنایی فوتبال را به صحنه‌هایی[2] تقسیم کرده است که هر صحنه متشکل از تعدادی قالب است. سپس پیکره‌ای از گزارش‌های فوتبال به انگلیسی، آلمانی و فرانسوی بررسی شده و واحدهای واژگانی مربوط به قالب‌ها استخراج شده‌اند. سپس این واحدهای واژگانی به همراه جمله‌های مثال برچسب‌گذاری‌شده درون یک شبکهٔ قالبی سه‌زبانه ثبت شده‌اند. پیکره‌هایی از این دست، از آن جهت که ارتباط میان مفاهیم و صورت‌های واژگانی را در طبقه‌بندی یک حوزهٔ تخصصی لحاظ می‌کنند، برای فرهنگ‌نگاری چندزبانه بسیار مفیدند. در ادامه به شرح روش کار طراحی پیکره و فرهنگ دوزبانهٔ قالب‌بنیاد و بررسی مزایای چنین پیکره‌ای خواهیم پرداخت.

۳. روش پژوهش

در این بخش به شرح روش کار خود در این پروژه می‌پردازیم. بدین منظور، به بررسی شیوهٔ گردآوری پیکره، طراحی پایگاه دانش[3]، فرانویسی پیکره و طراحی رابط کاربری می‌پردازیم.

۳. ۱. گردآوری پیکره

نخستین بخش این پژوهش، تهیهٔ یک پیکرهٔ دوزبانهٔ انگلیسی و فارسی در حوزهٔ راهنمایی و رانندگی بوده است. بخش فارسی پیکره را «قوانین و مقررات راهور» (دفتر تحقیقات کاربردی پلیس راهور ناجا، ۱۳۹۱) و بخش انگلیسی آن را «کتابچهٔ راهنمای رانندگان در نیویورک» (سازمان وسایل نقلیهٔ موتوری ایالت نیویورک، ۲۰۱۸) تشکیل می‌دهد که به‌ترتیب حدوداً حاوی ۳۰۰۰۰ و ۳۵۰۰۰ کلمه‌اند. به‌علاوه، حدود ۵۰۰۰ کلمه اخبار ترافیکی به زبان فارسی و ۵۰۰۰ کلمه به زبان انگلیسی نیز در این پیکره گنجانده شده است. بدیهی است که همهٔ متن‌ها به زبان اصلی خود

1. Schmidt
2. Scene
3. Knowledge base

نوشته شده‌اند و هیچ بخشی از آن‌ها ترجمه نیست. این متون پس از ویرایش‌های صوری مختصر، درون پایگاه داده‌ای با قالب XML ذخیره شدند. چنین پیکره‌ای را، همان‌گونه که در بالا ذکر آن رفت، پیکرهٔ تطبیقی می‌نامیم؛ پیکره‌ای که در آن متن‌هایی اصیل در دو زبان و پیرامون یک موضوع مشترک گرد می‌آیند.

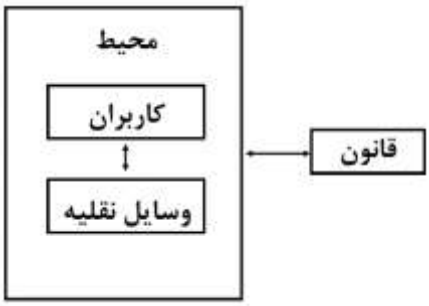
۳. ۲. طراحی پایگاه دانش

منظور از پایگاه دانش در حقیقت مجموعه‌ای از دانش جهان واقع است که برای سامانهٔ رایانه‌ای تعریف می‌شود. در پژوهش حاضر برای طبقه‌بندی معنایی مفاهیم موجود در پیکرهٔ دوزبانه از یک پایگاه دانش متشکل از دو بخش استفاده شده است. بخش اول یک هستان‌شناخت[1] و بخش دوم نیز دادگان مربوط به صحنه‌ها و قالب‌ها می‌باشد. هستان‌شناخت عبارت است از طبقه‌بندی سلسله‌مراتبی ماهیت‌های[2] موجود در جهان طراحی‌شده برای حوزهٔ راهنمایی و رانندگی و پایگاه صحنه-و-قالب نیز همهٔ صحنه‌ها و قالب‌های طراحی‌شده برای این حوزه را در خود می‌گنجاند. بدین‌ترتیب، تلاش شده است حوزهٔ مورد مطالعه، یعنی حوزهٔ راهنمایی و رانندگی، از لحاظ شناختی طبقه‌بندی شود و ماهیت‌ها و صحنه‌ها و قالب‌های معنایی آن استخراج شود. برای این کار، متن‌های پیکره بررسی شدند و براساس ملاک‌های منطقی و شمّ زبانی پژوهشگران فهرستی از صحنه‌ها به همراه قالب‌ها و بن‌مایه‌های هر قالب استخراج شد. دلیل استفاده از چارچوب معناشناسی قالبی در این پژوهش این است که معنا در پژوهش‌های فرهنگ‌نگارانه جایگاه ویژه‌ای دارد و بنابراین اهمیت شبکه‌های معنایی به‌طور عام و شبکه‌های قالب‌بنیاد به‌طور خاص، در امر فرهنگ‌نگاری تاکنون بارها و بارها مورد تأکید قرار گرفته است (برای مثال رجوع کنید به آتکینز[3]، راندل[4] و ساتو[5]، ۲۰۰۳؛ هنکس، ۲۰۰۹؛ فونتنل[6]، ۲۰۱۲).

1. Ontology
2. Entities
3. Atkins
4. Rundell
5. Sato
6. Fontenelle

لازم به ذکر است که به دلیل ماهیت سیّال و مهارناپذیر قلمرو شناخت انسان تاکنون هیچ رویهٔ کاملاً عینی و فارغ از نگرش‌های ذهنی برای طبقه‌بندی معانی ایجاد نشده است و حتی روش پیش‌گرفته در پروژهٔ فریم‌نت برکلی هم صرفاً متکی بر کنکاش زبان‌شناسان در تولیدات زبانی و استفادهٔ آنان از منطق ذهنی و شمّ زبانی خود است. گواه این ادعا نیز آن است که در هیچ یک از مستندات منتشرشده پیرامون فریم‌نت، از جمله کتابچهٔ رسمی این پایگاه (روپن‌هوفر[1] و همکاران، ۲۰۱۶)، مراحلی نظام‌مند برای طبقه‌بندی قالب‌ها و فرایند چگونگی تشخیص یک قالب جدید برشمرده نشده است. برای طراحی هستان‌شناخت، در ابتدا تعریفی حتی‌الامکان فراگیر از حوزهٔ راهنمایی و رانندگی به شرح زیر ارائه شد که نمودار ۲ نیز به‌صورت بصری این تعریف را نمایش می‌دهد:

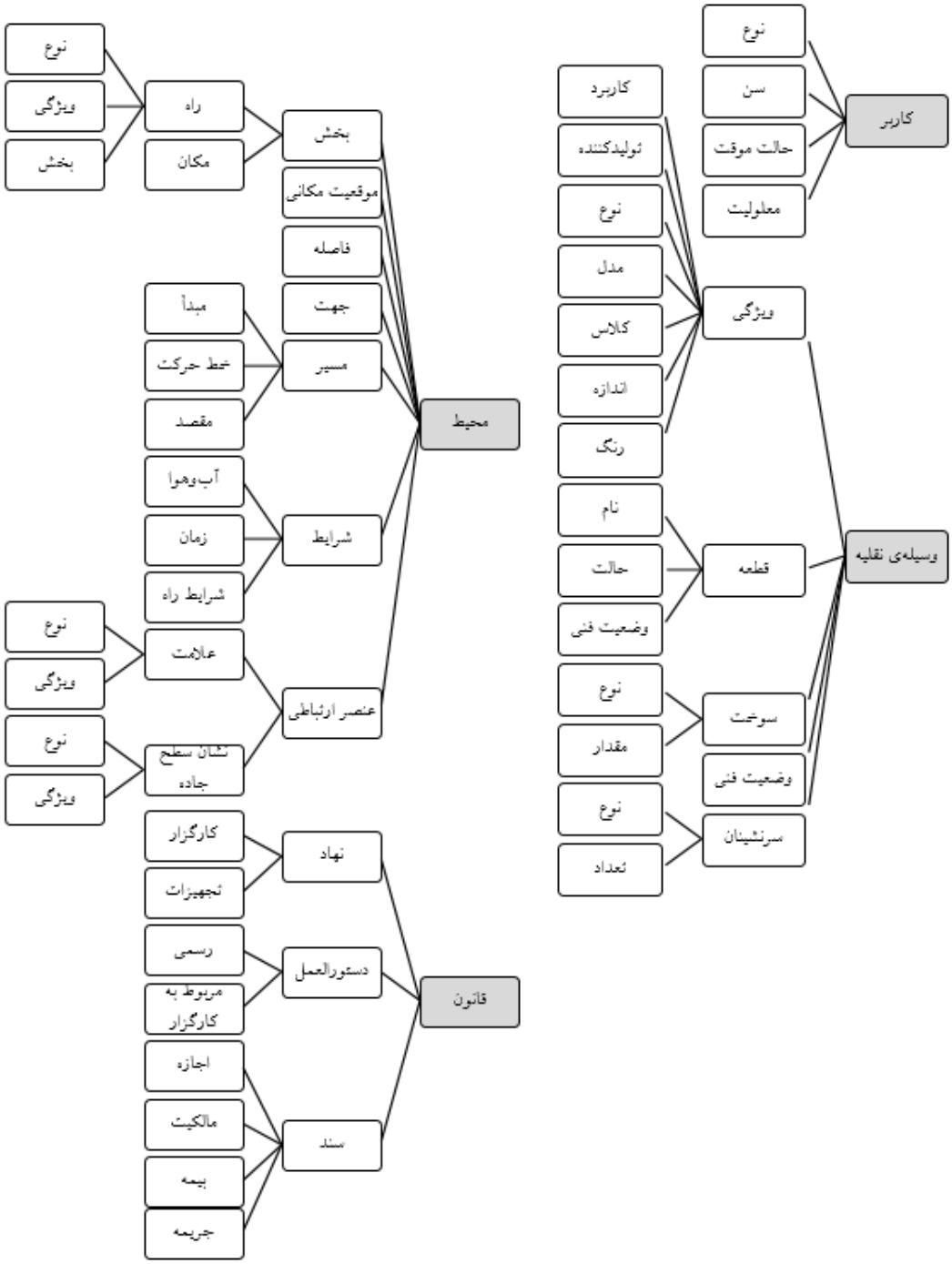
در نظام راهنمایی و رانندگی، کاربران که برخی با وسیلهٔ نقلیه و برخی بدون وسیلهٔ نقلیه‌اند به‌صورت مشترک از محیطی استفاده می‌کنند. مجموعهٔ کنش‌های این کاربران در محیط به وسیلهٔ قانون مدیریت می‌شود.



نمودار ۲. تعریف بنیادین از حوزهٔ راهنمایی و رانندگی

بر همین اساس، هستان‌شناختی متشکل از چهار حوزهٔ اصلی و زیرشاخه‌های آن تدوین گردید که در نمودار ۳ به نمایش درآمده است.

1. Ruppenhofer



نمودار ۳. هستان‌شناخت طراحی‌شده برای حوزهٔ راهنمایی و رانندگی

در حقیقت، صحنه‌ها و قالب‌های موجود در پایگاه صحنه-و-قالب همگی حاصل برهم‌کنش اجزای این هستان‌شناخت می‌باشند و براساس آن‌ها تعریف شده‌اند. شایان ذکر است که برای افزایش میزان جزئیات در یک هستان‌شناخت نهایتی نیست و این طبقه‌بندی را می‌توان بسیار ریزتر کرد. اما این هستان‌شناخت صرفاً براساس اطلاعات موجود در پیکره طراحی شده و جزئیات آن در سطحی مناسب با مفاهیم ذکرشده در پیکره نگه داشته شده است. فهرست صحنه‌ها و قالب‌های طراحی‌شده در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. صحنه‌ها و قالب‌های طراحی‌شده برای حوزهٔ راهنمایی و رانندگی

صحنه	قالب‌ها
تصادف	{برخورد کردن}، {پیامد تصادف}، {نجات دادن}
بیمه	{بیمه کردن}
نظم‌بخشی	{دستور دادن}، {ممنوع کردن}، {اجازه دادن}، {محدود کردن}، {اختصاص دادن}، {اولویت دادن}، {کنترل عبور و مرور}، {مستثنا کردن}
عبور و مرور	{حرکت جریان عبور و مرور}، {تداخل با جریان عبور و مرور}
تأمین ایمنی	{ایجاد کردن خطر}، {محافظت کردن}
حمل و نقل	{جابه‌جا کردن}، {بارگیری کردن}، {تخلیه کردن}
کنش کاربر	{نزدیک شدن}، {رسیدن}، {جلوگیری از برخورد}، {ترمز کردن}، {ادامه دادن}، {هدایت کردن}، {عبور کردن}، {تصمیم گرفتن}، {کاستن سرعت}، {منحرف شدن}، {راندن}، {وارد شدن}، {دنبال کردن}، {افزودن سرعت}، {برآورد کردن}، {ماندن}، {ترک کردن}، {نگاه کردن}، {از دست دادن کنترل}، {حرکت به عقب}، {حرکت به جلو}، {توجه کردن}، {مسابقه گذاشتن}، {واکنش دادن}، {به دست آوردن کنترل}، {استراحت کردن}، {بازگشتن}، {برخاستن}، {علامت دادن}، {توقف کردن}، {دور زدن}، {احتیاط کردن}، {راه دادن}

صحنه	قالب‌ها
برهم‌کنش کاربر و قانون	{مالکیت خودرو}، {درخواست مجوز}، {نقض کردن قانون}، {جریمه کردن}، {پیروی از قانون}
برهم‌کنش کاربر و وسیلهٔ نقلیه	{برهم‌کنش با اجزا}
مراقبت از وسیلهٔ نقلیه	{تعمیر کردن}، {سوخت‌گیری کردن}، {تمیز کردن}
کنش ناخواستهٔ وسیلهٔ نقلیه	{حرکت ناخواسته}، {توقف ناخواسته}

سپس برای هر قالب نیز مجموعه‌ای از بن‌مایه‌ها تعریف گردید. برای مثال، در جدول ۲ تعریف و بن‌مایه‌های {برخورد کردن} از صحنهٔ «تصادف» را می‌بینیم. همان‌طور که در جدول مشخص است، در تعریف قالب از عناصر موجود در هستان‌شناخت استفاده شده است که درون قلاب قرار گرفته‌اند.

جدول ۲. بن‌مایه‌های {برخورد کردن}

تعریف قالب: دو یا چند [کاربر] ممکن است برخورد کنند. حداقل یکی از [کاربر]ها باید سوار بر [وسیلهٔ نقلیه] باشد. برخورد در یک [مکان] و به نوعی مشخص رخ می‌دهد. شدّت آن نیز قابل توصیف است.	
بن‌مایه	**تعریف**
+شرکت‌کننده+	کاربرانی که با هم برخورد کرده‌اند
+مکان+	محلی که برخورد در آن رخ داده است
+نوع+	نحوهٔ تصادف (مثلاً تصادف شاخ‌به‌شاخ)
+شدت+	میزان شدت برخورد

لازم به ذکر است که گاهی در خلال فرانویسی پیکره به مواردی برخورد می‌شد که با پایگاه دانش قابل توجیه نبود. بنابراین برخی تغییرات و اصلاحات در روند کار در این پایگاه اعمال می‌گردید. آنچه در بالا آمد نسخهٔ نهایی پایگاه دانش بود.

۳. ۳. فرانویسی پیکره

استفاده از پیکره‌های دوزبانه برای تدوین فرهنگ‌های دوزبانه راهی منطقی و دقیق است. اما مشکل بزرگ اینجاست که در پیکره‌های دوزبانهٔ موازی، یک سویهٔ پیکره متشکل از متن‌های ترجمه‌شده است که تا اندازه‌ای تصنعی‌اند و به اندازهٔ متون اصیل برای اهداف فرهنگ‌نگاری قابل اتکا نیستند. از طرف دیگر، متون پیکره‌های تطبیقی در سطح عبارت‌ها یا جمله‌ها با یکدیگر هم‌تراز[1] نیستند و با جستجوی یک واژه در متن‌های یکی از زبان‌ها نمی‌توانیم به معادل‌های آن در زبان دیگر پی ببریم. اما چون پیکره‌های تطبیقی حاوی متن‌های اصیل‌اند و می‌توانند کمک بسیاری به فرهنگ‌نگاری کنند، پس باید با یافتن راهی مناسب برای هم‌ترازسازی آن‌ها بر این مشکل فائق آمد. رویکرد ما در اینجا استفاده از پایگاه دانشی مبتنی بر معناشناسی قالبی برای فرانویسی پیکره است.

با داشتن اطلاعات مربوط به هستان‌شناخت، صحنه‌ها و قالب‌ها، کار فرانویسی متن‌های پیکره آغاز شد. برای این کار، واحد متن را جمله در نظر گرفتیم و همهٔ متن‌ها را به‌صورت جمله‌های مجزا تقطیع کردیم. از آنجا که یکی از اهداف عمدهٔ این پیکره تهیهٔ یک فرهنگ تخصصی بود، در نتیجه برچسب‌گذاری جمله‌ها حتی‌الامکان با دقت و در همهٔ سطوح اعم از واژه، ترکیب یا عبارت‌های طولانی‌تر انجام شده است. دیگر اینکه برچسب‌گذاری فقط منحصر به واژگان و اصطلاحات راهنمایی و رانندگی می‌باشد و حوزهٔ زبان عمومی را دربر نمی‌گیرد. به‌عنوان مثال، برچسب‌گذاری یک جمله زیر در جدول ۳ مشاهده می‌شود.

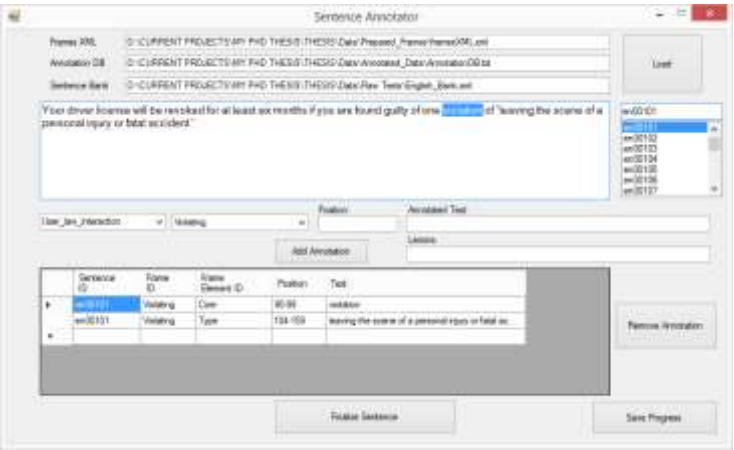
1. Aligned

جدول ۳. نمونه‌ای از برچسب‌گذاری یک جمله

جمله: وسیلهٔ نقلیه‌ای که در مسیر مجاز در حال حرکت است بر وسایل نقلیهٔ متوقفی که در حال شروع حرکت به جلو یا عقب، گردش یا دور زدن هستند حق تقدم عبور دارد.			
صحنه	**قالب**	**بن‌مایه(ها)ی فعال**	**متن**
کنش کاربر	{راندن}	+هسته+	در حال حرکت است
		+وسیلهٔ نقلیه+	وسیلهٔ نقلیه‌ای
		+راه+	در مسیر مجاز
نظم‌بخشی	{اجازه دادن}	+هسته+	مجاز
		+مورد اجازه+	مسیر
نظم‌بخشی	{اولویت دادن}	+هسته+	حق تقدم عبور دارد
		+صاحب اولویت+	وسیلهٔ نقلیه‌ای که در مسیر مجاز در حال حرکت است
		+واگذارکنندهٔ اولویت+	بر وسایل نقلیهٔ متوقفی که در حال شروع حرکت به جلو یا عقب، گردش و یا دور زدن هستند
کنش کاربر	{توقف کردن}	+هسته+	متوقفی
		+وسیلهٔ نقلیه+	وسایل نقلیهٔ
کنش کاربر	{حرکت به جلو}	+هسته+	حرکت به جلو
		+وسیلهٔ نقلیه+	وسایل نقلیه‌ای
کنش کاربر	{حرکت به عقب}	+هسته+	حرکت به عقب
		+وسیلهٔ نقلیه+	وسایل نقلیه‌ای
کنش کاربر	{دور زدن}	+هسته+	گردش
		+وسیلهٔ نقلیه+	وسایل نقلیه‌ای
کنش کاربر	{دور زدن}	+هسته+	دور زدن
		+وسیلهٔ نقلیه+	وسایل نقلیه‌ای

همان‌طور که می‌بینیم، در جملهٔ موجود در جدول ۳ مجموعاً هشت بار قالب‌ها فراخوانی شده‌اند. طبیعتاً در فراخوانی هر قالب، همیشه همهٔ بن‌مایه‌ها در جمله بروز نمی‌یابند. بنابراین فقط بن‌مایه‌های فعال در این جدول به نمایش درآمده‌اند. توضیح

دیگر اینکه در هر قالب یک بن‌مایه به نام هسته وجود دارد که پیدایش آن در جمله الزاماً سبب فراخوانی آن قالب می‌گردد. کار برچسب‌گذاری به‌صورت دستی و با کمک نرم‌افزاری انجام شد که توسط پژوهش‌گران طراحی شده است. طراحی این نرم‌افزار در زبان برنامه‌نویسی ویژوال بیسیک[1] انجام شد. تصویر ۱ نیز نمایی از برنامهٔ طراحی‌شده برای برچسب‌گذاری پیکره را نشان می‌دهد.

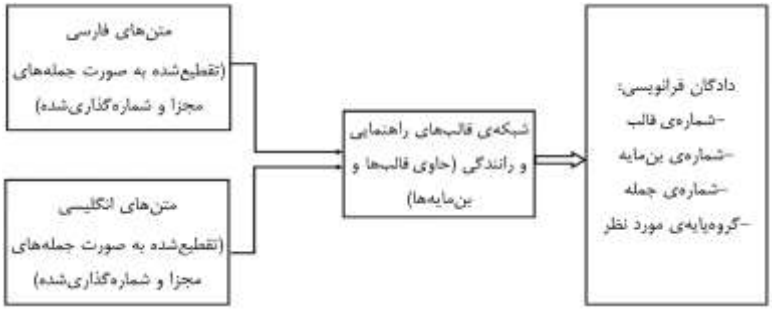


تصویر ۱. نمایی از برنامهٔ طراحی‌شده برای فرانویسی

بدین‌ترتیب، پس از اتمام فرانویسی، پیکره‌ای دوزبانه در حوزهٔ راهنمایی و رانندگی به دست آمد که می‌توان براساس معنا در متون هر دو زبان در آن به جستجو پرداخت فارغ از اینکه صورت عبارت مورد نظر ما چیست. این قابلیت به ما کمک می‌کند تا همهٔ صورت‌های موجود برای بیان یک مفهوم واحد را در هر دو زبان در آن واحد مشاهده کنیم. ارزش این کار به‌ویژه وقتی مشخص می‌شود که برخی مفاهیم فراتر از سطح کلمه و در قالب یک گروه واژگانی، یک عبارت یا حتی یک جمله مطرح شود. مثلاً چنانچه {دنبال کردن} را در پیکره جستجو کنیم، جمله‌هایی حاوی عبارت‌هایی همچون «عدم رعایت فاصلهٔ طولی»، «رعایت نکردن فاصلهٔ طولی» و «فاصلهٔ خود با خودروی جلوتر را حفظ کردن» در فارسی و following too closely

1. Microsoft Visual Basic.NET® 2013

و tailgating در انگلیسی نمایش داده می‌شوند. ساختار کلی پیکره در نمودار ٤ به نمایش درآمده است.



نمودار ٤. ساختار کلی پیکرهٔ دوزبانهٔ راهنمایی و رانندگی

مرحلهٔ نهایی این پروژه پس از اتمام فرانویسی پیکره، طراحی یک رابط کاربری برای استفاده از آن به‌عنوان یک فرهنگ دوزبانهٔ اصطلاحات راهنمایی و رانندگی است. مزیت عمدهٔ این فرهنگ، علاوه بر پیکره‌بنیاد بودن، این است که حاوی پیوندهای معنایی میان واژه‌هایی است که اشاره به قالب‌ها یا بن‌مایه‌های مشترک دارند.

۳. ٤. طراحی رابط کاربری برای فرهنگ

هدف از این بخش طراحی یک رابط کاربری است تا مترجمان و دیگر کاربران بتوانند در پیکره به جستجو بپردازند. در ادامه به شرح ویژگی‌های این رابط کاربری می‌پردازیم. شایان ذکر است که تصاویر زیر متعلق به محیط نرم‌افزاری آزمایشی می‌باشند، اما نسخهٔ نهایی این فرهنگ در پایان به‌صورت پایگاه اینترنتی ارائه خواهد شد. نخستین ویژگی این رابط کاربری، همانند هر فرهنگ دیگری، امکان جستجو در واحدهای واژگانی است (در خصوص مفهوم واحد واژگانی رک. بخش ۲. ۲. در همین مقاله). بدین‌ترتیب، کاربر قادر است در بخش جستجو، واحد واژگانی مورد نظر خود را وارد کند و سپس سامانه، در صورت موجود بودن آن واحد واژگانی، همهٔ قالب‌هایی را که آن واحد به آن‌ها تعلق دارد، نمایش می‌دهد. آن‌گاه با کلیک بر

روی هر قالب می‌توان به محتوای آن و به مجموعهٔ جمله‌های فرانویسی‌شدهٔ آن قالب دست یافت. همچنین، چنانچه عبارت مورد جستجو به یکی از مقوله‌های هستان‌شناخت نیز اشاره نماید، آن مقوله به نمایش در می‌آید. مثلاً با جستجوی «گردش»، «گردش کردن»، «دور زدن»، یا «پیچیدن» در فارسی یا «turn» و « make a turn» در انگلیسی می‌توان به قالب {دور زدن} دست یافت. با دسترسی به این قالب، کاربر می‌تواند همهٔ بن‌مایه‌ها و واحدهای واژگانی به‌علاوهٔ تعاریف و جملات فرانویسی‌شدهٔ آن‌ها را به فارسی و انگلیسی مشاهده نماید. تصاویر ۲. الف تا ۲.پ نشان‌دهندهٔ این امکان‌اند.

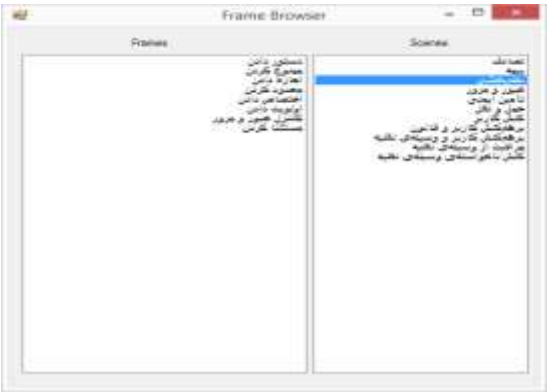
الف: جستجوی واحد واژگانی «تصادف کردن»

ب: انتخاب و نمایش قالب {برخورد کردن}

پ: انتخاب بن‌مایهٔ +هسته+ از قالب {برخورد کردن} و نمایش همهٔ جمله‌های موجود در پیکره که به این بن‌مایه اشاره دارند.

تصویر ۲. امکان جستجوی واحدهای واژگانی

راه دیگر دستیابی به اطلاعات در این فرهنگ از طریق مرور و جستجو در فهرستی از صحنه‌ها و قالب‌هاست. به این ترتیب که کاربر فهرست صحنه‌ها را مشاهده می‌کند و با کلیک بر روی هر صحنه می‌تواند از میان قالب‌های موجود در آن انتخاب کند. در تصویر ۳، قالب‌های صحنهٔ «نظم‌بخشی» به نمایش در آمده‌اند.



تصویر ۳. امکان مرور صحنه‌ها و قالب‌ها در رابط کاربری

اما آخرین و شاید قابل توجه‌ترین ویژگی این رابط کاربری امکان جستجوی ترکیبی است. در اینجا می‌توان به‌طور هم‌زمان یک مؤلفه از هستان‌شناخت را به همراه یک قالب یا یکی از بن‌مایه‌های آن جستجو کرد. بهتر است با ذکر مثالی این قابلیت را توضیح دهیم. فرض کنید می‌خواهیم جملهٔ زیر را به انگلیسی ترجمه کنیم:

راننده باید با نوربالا به خودروی مقابل علامت بدهد.

«علامت دادن با نوربالا» احتمالاً کمی در ترجمه مشکل‌ساز خواهد بود. هر دو فرهنگ فارسی به انگلیسی حیم (۱۳۹۳) و کیمیا (۱۳۹۳) برای عبارت «نوربالا» معادل «high beams» را ذکر کرده‌اند. اما همچنان در معادل‌گذاری طبیعی «علامت دادن با نوربالا» راهگشا نیست و ما ناگزیر باید از معادل ساختگی « signal with high beams» استفاده کنیم. از آنجا که این عبارت در زبان روزمره نیز کم‌بسامد است، چند فرهنگ رایج انگلیسی به انگلیسی همچنین فعلی را ذیل مدخل «high beams» نیاورده‌اند. اما در فرهنگ دوزبانهٔ ما، قالبی به نام {برهم‌کنش با اجزا} وجود دارد. این

قالب دارای بن‌مایه‌ای به نام +قطعهٔ مورد استفاده+ است. اگر موارد وقوع این بن‌مایه را به همراه مقولهٔ «نوربالا» از هستان‌شناخت (وسیلهٔ نقلیه: قطعه: حالت) جستجو کنیم، جملاتی ظاهر می‌شوند که کاربر با نوربالای خودرو برهم‌کنش دارد و احتمالاً به جواب خود خواهیم رسید. یکی از جمله‌های به‌دست‌آمده در انگلیسی، جملهٔ زیر است:

If an approaching driver does not dim the headlights, flash your headlights to high beam for a second, then return to low beam.

پس با این امکان می‌توان جستجوهای مرکبی انجام داد که ما را در معادل‌یابی طبیعی اصطلاحاتی که به راحتی در فرهنگ‌های موجود یافت نمی‌شوند یاری می‌کنند.

٤. یافته‌ها و بحث

در عصر فناوری و ارتباطات الکترونیکی، ترجمه نیز همچون بسیاری از حرفه‌ها دچار تغییراتی چنان بنیادین شده است که دیگر روش‌های سنتی جوابگوی نیازهای این حرفه نیست. بدین‌ترتیب توانش مورد نیاز ترجمه، چه در محیط‌های حرفه‌ای و چه در محیط‌های آموزشی (رک. احمدی‌صفا و امرایی، ۱۳۹۰؛ سالاری و خزاعی‌فرید، ۱۳۹٤)، مفهومی بسیار وسیع‌تر یافته است. دانیل گوادک[1] (۲۰۰۷) در کتاب خود با نام *حرفهٔ ترجمه* از حرفهٔ ترجمه در دنیای امروز سخن می‌گوید و طیف گسترده‌ای از فعالیت‌هایی را نام می‌برد که مترجمان امروز در بازار کار انجام می‌دهند. او علاوه بر ترجمهٔ «محض»[2] به فعالیت‌های «افزوده»[3] اشاره می‌کند که بسیار متنوع و فراتر از دامنهٔ کاری مترجمان گذشته‌اند. سپس به‌طور مبسوط در خصوص مهارت‌های مورد نیاز مترجمان بحث می‌کند. در این میان، دو مهارت از منظر پژوهش ما ویژه‌اند: اصطلاح‌شناسی و عبارت‌پردازی[4]. از آنجا که مترجمان امروز در برخی موارد حکم نویسنده را پیدا می‌کنند (مثلاً مستندسازی فنی[5] و خلاصه‌سازی یا

1. Gouadec
2. Pure
3. Extended
4. Phraseology
5. Technical documentation

واگـویی[1] متـون) و بـا توجـه بـه مباحـث گـوادک، مترجمـان بـه منـابع اطلاعـاتی جدیـدی نیازمندنـد کـه آن‌هـا را در ایـن فعالیت‌هـا یـاری کننـد. ایـن منـابع بایـد هـم در امـر رمزگشـایی[2] و هـم رمزگـذاری[3] بـه مترجم کمـک کننـد و او را در عبـارت‌پردازی صـحیح مفاهیم و کاربرد درست اصطلاحات در زبان مقصد هدایت نمایند.

امـا بسـیاری از پایگاه‌هـا و فرهنگ‌هـای اصـطلاحات تخصصـی مشـکل عمـده‌ای دارنـد و آن مشـکل ایـن اسـت کـه تلقـی آن‌هـا از اصـطلاح تخصصـی محـدود بـه یـک واژه یـا نهایتـاً ترکیـب دو واژه می‌شـود. حـال آنکـه بسـیاری از اصـطلاحات تخصصـی عبارت‌هـای چنـدواژه‌ای می‌باشـند یـا اصـلاً بـه شـکل جملـه بیـان می‌شـوند. بـرای مثـال، فـوئرتس-اولیـورا[4] و تـارپ[5] (۲۰۱٤، ص. ۱۲۰) تخمـین می‌زننـد کـه حـدود ۷۰ درصـد از اصـطلاحات حسـابداری در اسـپانیایی چندکلمـه‌ای هسـتند کـه بیشـتر این‌هـا دارای سـه یـا چهـار کلمـهٔ مسـتقل‌اند. یکـی از راهکارهـای ایـن مسـئله طراحـی پایگاه‌هـای اصطلاح‌شـناختی بـا اسـتفاده از سـاختارهای مفهـومی اسـت. بنـابراین، فـارغ از اینکـه یـک یا چند اصطلاح متـرادف یـا معـادل بـه چـه صـورتی در یـک یـا چنـد زبـان بیـان می‌شـوند، همگـی در یـک مـدخل قابـل دسترسـی می‌باشـند. بـه علـاوه، شـیوهٔ پیونـد ایـن مفـاهیم بـه مفاهیم وابسـتهٔ آن‌هـا نیـز تشـریح می‌شـود. بـدین‌ترتیب، یـک اسـتخوان‌بندی مفهـومی همـهٔ اصـطلاحات را در پیونـد بـا یکـدیگر قـرار می‌دهـد و مترجم می‌توانـد بـا کسـب تصـوری صحیح از این روابط مفهـومی آن‌هـا را بـه نحـوی طبیعـی و دقیـق در زبـان مقصـد، یـا زبـان خود، به بیان درآورد.

برای مثال، فرض کنید مترجم به جملهٔ فارسی زیر برمی‌خورد:

راننـده‌ای کـه در جهـت سـرازیری در حرکـت اسـت بایـد بـه کنـارهٔ راه رفتـه و بـه راننده‌ای که در جهت سربالایی در حرکت است تقدم عبور بدهد.

1. Paraphrase
2. Decoding
3. Encoding
4. Fuertes-Olivera
5. Tarp

برای ترجمهٔ «به کنارهٔ راه رفتن» به انگلیسی می‌توان عبارات صحیح « drive to the roadside» و «drive to the edge of the road» را در ذهن خود ساخت و به‌کار برد. اما سؤال اینجاست که بیان طبیعی این مفهوم در متون راهنمایی و رانندگی چیست؟ به احتمال زیاد با جستجوی هیچ‌یک از تک‌واژه‌های «به»، «کناره»، «راه»، و «رفتن» در فرهنگ‌های فارسی به انگلیسی نمی‌توان واژه‌ای مناسب برای چنین حرکتی با وسایل نقلیه یافت؛ زیرا این تک‌واژه‌ها بسیار عام‌اند و بار تخصصی خاصی ندارند. در این فرهنگ اما قالبی به نام {منحرف شدن} وجود دارد که به تغییر جزئی مسیر و ادامهٔ همان راه قبل (و نه دور زدن) اشاره می‌کند. با جستجو در جملات برچسب‌گذاری‌شده با این قالب به جملهٔ انگلیسی زیر بر می‌خوریم:

If a driver follows you too closely (tailgates), move to another lane if possible or reduce speed and <u>pull off the road</u> to let the driver go by.

بنابراین عبارت pull off the road را به‌عنوان معادلی طبیعی بر می‌گزینیم.

اساساً مسئله‌ای که در فرهنگ‌نگاری تخصصی وجود دارد عبارت است از اینکه مرز میان تخصصی و عمومی بودن واژه‌ها و مفاهیم و اینکه کدام‌یک از آن‌ها را باید در یک حوزهٔ تخصصی پذیرفت مشخص نیست. اصطلاح‌شناسان همواره با سه گروه عبارت واژگانی سروکار دارند: اصطلاح‌ها، نیمه‌اصطلاح‌ها[1]، و واژه‌های عام (فوئرتس–اولیورا و تارپ، ۲۰۱٤، ص. ۱۲۰). برای مثال، در عبارت «در راه‌هایی که عبور از کنار وسایل نقلیهٔ طرف مقابل مشکل می‌باشد»، برای ترجمهٔ «وسایل نقلیهٔ طرف مقابل» به‌صورت طبیعی انگلیسی با مشکلی روبه‌رو می‌شویم. عبارت «طرف مقابل» در فارسی عبارتی کاملاً عام است و با جستجو در فرهنگ‌های فارسی‌انگلیسی به معادل‌هایی همچون opposite و facing بر می‌خوریم. طبیعتاً می‌توان معادل « the vehicles on the opposite direction» را ساخت و استفاده کرد که کاملاً هم صحیح و طبیعی است. اما با نگاهی به بن‌مایهٔ +جهت+ در قالب {حرکت جریان عبور و مرور} به جملاتی از این دست بر می‌خوریم:

… when you are within 500 feet of <u>an oncoming vehicle</u>…

1. Semi-terms

می‌بینیم که معادل به‌دست‌آمده در زبان راهنمایی و رانندگی طبیعی‌تر و بسیار پربسامد است. دلیل این است که تعبیر شناختی «oncoming» در انگلیسی عبارت است از «چیزی که از نظر زمانی یا مکانی به گوینده نزدیک می‌شود»؛ اما مفهوم شناختی «مقابل» در فارسی دارای مؤلفهٔ «نزدیک شدن» نیست و فقط به قرارگیری در یک موقعیت مکانی خاص اشاره دارد و بنابراین این دو واژه در فرهنگ‌های عمومی فارسی‌انگلیسی با هم معادل قرار نگرفته‌اند. حال آنکه در زبان راهنمایی و رانندگی عبارت «طرف مقابل» را می‌توان به «oncoming» ترجمه کرد. این در واقع برتری عمدهٔ تدوین فرهنگ‌های تخصصی معنامحور بر فرهنگ‌های سنتی است.

در حوزهٔ فرهنگ‌های دوزبانهٔ تخصصی معنامحور با رویکرد قالب‌بنیاد هنوز در فارسی کار قابل توجهی ارائه نشده است. در سطح جهانی نیز فعلاً بیشتر پروژه‌های انجام‌شده در سطح محدود و عمدتاً با اهداف تحقیقاتی می‌باشند. یکی از نمونه‌های مهم پروژهٔ «Kicktionary» است که توماس اشمیت طراح آن بوده است (اشمیت، ۲۰۰۹)[1]. این پروژه یک فرهنگ سه‌زبانهٔ فوتبال است که حاوی صحنه‌ها و قالب‌هایی در زمینهٔ فوتبال و متن‌هایی برچسب‌گذاری‌شده از گزارش‌های فوتبال به سه زبان آلمانی، انگلیسی، و فرانسوی می‌باشد. فوئرتس-اولیورا و تارپ (۲۰۱٤، ص. ۱٥٤-۱٥٥) مشکلات اصلی این پروژه را تعاریف دشوار و دیرفهم، نقصان و ناکارآمدی در برچسب‌گذاری‌ها، و تأکید بیش از حد بر طراحی و تقسیم‌بندی قالب‌ها به بهای کم‌بود اطلاعات جانبی ارائه‌شده (از قبیل تعاریف و معادل‌ها) می‌دانند و آن را نمونه‌ای از «فرهنگ‌نگاری تفننی»[2] به‌شمار می‌آورند. البته بر این ایرادات باید رابط کاربری را نیز افزود که نیازهای مترجمان را که خواه‌ناخواه بخش اعظم کاربران فرهنگ مذکورند، برآورده نمی‌سازد. نگارندگان جستار پیشِ رو در تدوین فرهنگ اصطلاحات راهنمایی و رانندگی کوشیده‌اند برخی از این نقصان‌ها را، به‌ویژه در خصوص قابلیت‌های جستجو با رابط کاربری، برطرف سازند.

---

۱. این پروژه در نشانیِ www.kicktionary.de قابلِ دسترسی است.

2. Lexicotainment

اما محدودیت‌هایی در این فرهنگ وجود دارد که باید در کارهای آینده برطرف گردند. نخست اینکه این پیکره متشکل از حدود ۴۰۰۰۰ کلمه انگلیسی و حدود ۳۵۰۰۰ کلمه فارسی است. طبیعتاً افزایش تعداد کلمات به جامعیت پیکره کمک خواهد کرد. در توجیه این محدودیت دو نکته قابل ذکر است. اولاً، برچسب‌گذاری پیکره کاری زمان‌بر است و (همانند هر پروژهٔ فرهنگ‌نگاری بزرگ) مستلزم پروژه‌ای جمعی با حمایت‌های مالی سازمان‌ها می‌باشد. بنابراین فرانویسی متون بیشتر در این بازهٔ زمانی میسر نبود. ثانیاً، از آنجا که متون راهنمایی و رانندگی بیشتر حالت آیین‌نامه‌ای دارند بسیار فشرده و پر از واژگان و اصطلاحات تخصصی می‌باشند. پس با همین مقدار متن نیز هزاران واژهٔ تخصصی در چارچوب قالب‌های مشخص‌شده به‌دست آمده است که می‌تواند به‌خوبی نمایانگر بخش بزرگی از حوزهٔ معنایی راهنمایی و رانندگی باشد. البته باید توجه داشت که این پیکره باز است و قابلیت افزودن متن‌های فرانویسی‌شده به آن وجود دارد. محدودیت دیگر نیز مربوط به تعداد قالب‌هاست. قالب‌های به‌دست‌آمده کاملاً مستخرج از متن‌های پیکره‌اند و پژوهشگران چیزی از ذهن خود به آن‌ها اضافه نکرده‌اند. دلیل امر هم این است که قرار نبود هیچ قالبی خالی از جملات مثال و واحدهای واژگانی باقی بماند. بنابراین ممکن است در بسیاری از موارد بتوان قالب‌هایی دیگر بر این تقسیم‌بندی افزود، کما اینکه این افزایش‌ها یا تغییرات نیز برای این پیکره پیش‌بینی شده است و قابلیت تغییر در ساختار قالب‌ها در آینده وجود خواهد داشت.

در مجموع، در خصوص رویکرد اتخاذشده در این فرهنگ باید گفت که ساخت شبکهٔ قالبی و استفاده از آن برای هم‌ترازسازی پیکره‌های تطبیقی در حوزه‌های تخصصی به مراتب کارآمدتر از زبان عمومی است. ما در زبان عمومی با خیل عظیمی از مفاهیم و درجه‌بندی‌ها روبه‌رو هستیم که عمدتاً پر از معانی چندگانه و ذهنی‌اند. بنابراین طبقه‌بندی شناختی زبان عمومی بسیار دشوارتر است و ناگزیر از دگرسانی‌های بیشتری است. در مقابل، در حوزه‌های تخصصی معمولاً مفاهیم دارای تعریف‌ها و طبقه‌بندی‌های مشخص‌تری هستند و آسان‌تر می‌توان آن‌ها را بر مبنای

شناختی دسته‌بندی کرد. این امر به‌ویژه در حیطه‌هایی مثل زبان راهنمایی و رانندگی که دارای جنبه‌های حقوقی پررنگی هستند بیشتر به چشم می‌خورد؛ چراکه قانون، و زبان آن، اساساً بر پایهٔ تعاریف جامع و مانع شکل می‌گیرد. بدین‌ترتیب، با صرف زمان و هزینهٔ لازم می‌توان در هر حوزهٔ تخصصی پیکره‌ای دوزبانه با قابلیت جستجوی معنایی ساخت که نمایانگر نظام اصطلاح‌شناسی آن حوزه بر پایهٔ معنای قالب‌های شناختی در هر دو زبان باشد. دلیل دیگر نیز این است که، برخلاف زبان عمومی، بخش عمده‌ای از حوزه‌های تخصصی وابستگی چندانی به پیش‌زمینهٔ فرهنگی و جغرافیایی ندارند و بنابراین یافتن قالب‌های معنایی مشترک میان دو زبان بسیار آسان‌تر است.

۵. نتیجه‌گیری

آنچه در این جستار آمد، بررسی روند طراحی یک فرهنگ دوزبانهٔ فارسی و انگلیسی ویژهٔ مترجمان در حوزهٔ راهنمایی و رانندگی بود. این فرهنگ تلاشی در راستای برآورده‌سازی نیاز مترجمان به فرهنگ‌های دوزبانهٔ ویژهٔ خود است. نخستین ویژگی این فرهنگ عبارت است از اینکه مبتنی بر یک پیکرهٔ دوزبانهٔ تطبیقی انگلیسی و فارسی در این حوزه است. بنابراین هیچ‌کدام از سویه‌های پیکره حاوی متن‌های ترجمه‌شده نیستند و در نتیجه دقت بالاتری را در معادل‌یابی فراهم می‌کنند. دومین ویژگی مهم این فرهنگ به‌کارگیری یک چهارچوب معناشناختی (معناشناسی قالبی) در تدوین آن است. بدین‌ترتیب پا را فراتر از فرهنگ‌نگاری سنتی مبتنی بر ترتیب الفبایی واحدهای واژگانی نهاده‌ایم و امکان جستجو را براساس معنا (در مقابل جستجو براساس صورت واژه‌ها) فراهم کرده‌ایم. با این امکان، مترجمی که می‌خواهد بداند یک مفهوم خاص (و نه یک واژه) در زبان دیگر چگونه و به چند حالت بیان می‌شود می‌تواند به هدف خود دست یابد. سومین ویژگی نیز رابط کاربری رایانه‌ای است که شیوه‌های مختلف جستجو را میسر می‌سازد که در فرهنگ‌های سنتی امکان‌پذیر نبوده‌اند.

در پایان باید گفت که فرهنگ‌نگاری به شیوه‌های نو در زبان فارسی در آغاز راه خود است. یکی از چارچوب‌های نظری امیدبخش در فرهنگ‌نگاری معناشناسی قالبی می‌باشد. البته معناشناسی قالبی نیز همچون هر رویکردی مزایا و معایب خود را دارد. پروژهٔ فریم‌نت برکلی و موج کارهای پژوهشی و عملی که پس از آن برخاسته است خود گواه اهمیت این نگرهٔ زبان‌شناختی است. صرف نظر از پژوهش‌هایی که در همهٔ زمینه‌ها به‌ویژه پردازش زبان طبیعی شده است (رک. فرید[1] و نیکی‌فوریدو[2]، ۲۰۱۳)، در چند سال اخیر فرهنگ‌نگاری نیز سهم مهمی در پژوهش‌های مبتنی بر معناشناسی قالبی داشته است (برای نمونه‌هایی از این پژوهش‌ها رک. بوآس[3]، ۲۰۰۹). از سوی دیگر، نقدهایی هم بر رهیافت معناشناسی قالبی وارد آمده است. مثلاً فوئرتس-اولیورا و تارپ (۲۰۱٤) ایراداتی را پیرامون کاربست معناشناسی قالبی در زمینهٔ اصطلاح‌شناسی تخصصی[4] مطرح می‌کنند و بیان می‌دارند که اساساً بنیان نهادن اصطلاح‌شناسی بر مبنای معناشناسی قالبی امری متزلزل و ناپایدار است. اما مگر نه اینکه قلمرو ذهن و زبان ژرفایی بی‌پایان دارد و هرگونه رویکرد دقیقی به آن مستلزم پیچیدگی‌های روش‌شناختی است؟ پس در نهایت برای آزمودن هر رویکردی باید آن را در بوتهٔ عمل نهاد و نمی‌توان آن را صرفاً به دلیل دشواری و پیچیدگی کنار نهاد و محافظه‌کارانه به روش‌های سنتی وفادار ماند. کوشش‌هایی از این دست، حتی اگر با اقبال هم مواجه نشوند، دست‌کم راهنمای پژوهش‌های آینده خواهند بود.

1. Fried
2. Nikiforidou
3. Boas
4. Specialized terminology

کتابنامه

احمدی‌صفا، م.، و امرایی، ع. (۱۳۹۰). ارزیابی سرفصل درسی دورهٔ کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی از نظر رشد توانش ترجمانی دانشجویان. *مطالعات زبان و ترجمه*، *٤٤*(۳)، ۲۹-۵۰.

امامی، ک. (۱۳۹۳). *فرهنگ معاصر کیمیا: فارسی‌انگلیسی*. تهران، ایران: فرهنگ معاصر.

حسابی، ا. (۱۳۹٤). قالب‌های معنایی خوردن از منظر معناشناسی قالبی. *زبان و زبان‌شناسی*، *۱۱*(۲۲)، ۱-۲٦.

حییم، س. (۱۳۹۳). *فرهنگ معاصر فارسی‌انگلیسی*. ویراست دوم. تهران، ایران: فرهنگ معاصر.

دفتر تحقیقات کاربردی پلیس راهور ناجا. (۱۳۹۱). *قوانین و مقررات راهور*. تهران: راه فردا.

دلارامی‌فر، م.، یوسفیان، پ.، الله‌بخش، م.، و آهنگر، ع. (۱۳۹٦). روابط معنایی فعل «گرفتن» در زبان فارسی: رویکرد معناشناسی قالب‌بنیاد فیلمور (۱۹۹۷). *پژوهش‌های زبانی*، *۸*(۱)، ۷۹-۹۸.

سالاری، ز.، و خزاعی‌فرید، ع. (۱۳۹٤). ضرورت بروزرسانی سرفصل دروس کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی بر مبنای نیازهای بازار ترجمه در ایران .*مطالعات زبان و ترجمه*، *٤۸*(۱)، ۱۹-۵۱.

متولیان، ر.، و محمدپور، ف. (۱۳۹۵). گامی به سوی تدوین واژه‌نامهٔ تقابلی ظرفیت افعال فارسی انگلیسی. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، ٦(۲)، ٤٤۹-٤۷۵.

موسوی، ح. (۱۳۹٦). راه‌اندازی شبکهٔ هم‌نت: شبکه‌ای برای تبیین باهمایی واژگانی. *جستارهای زبانی*، *۸*(۲)، ۱۹۷-۲۲۳.

نایب‌لوئی، ف.، عاصی، م.، و افراشی، آ. (۱۳۹٤). شبکهٔ معنایی قالب‌بنیاد (فریم‌نت) در زبان فارسی. *پژوهش‌های زبان‌شناسی تطبیقی*، *۵*(۹)، ۲۵۷-۲۷٦.

Atkins, S., Rundell, M., & Sato, H. (2003). The contribution of FrameNet to practical lexicography. *International Journal of Lexicography*, *16*(3), 333-357.

Baker, C. F., Fillmore, C. J., & Cronin, B. (2003). The structure of the FrameNet database. *International Journal of Lexicography*, *16*(3), 281-296. doi: 10.1093/ijl/16.3.281.

Baker, C. F., Fillmore, C. J., & Lowe, J. B. (1998). The Berkeley FrameNet project. In *Proceedings of the 36th annual meeting of the association for computational linguists and 17th international conference on computational linguistics* (pp. 86-90). Montréal: Université de Montréal.

Baker, M. (1993). Corpus linguistics and translation studies: Implications and applications. In M. Baker, G. Francis, & E. Tognini-Bonelli (Eds.), *Text and technology: In honour of John Sinclair* (pp. 233-251). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Boas, H. (2009). *Multilingual FrameNets in computational lexicography: Methods and applications*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.

Borin, L., Danélls, D., Forsberg, M., Kokkinakis, D., & Gronostaj, M. T. (2010). The past meets present in Swedish FrameNet++. In *Proceedings of the 14th Euralex international congress* (pp. 269-281). Leeuwarden, Netherlands: Fryske Akademy.

Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Burchardt, A., Erk, K., Frank, A., Kowalski, A., Pado, S., & Pinkal, M. (2009). FrameNet for the semantic analysis of German: Annotation, representation and automation. In Boas, H. (Ed.), *Multilingual FrameNets in computational lexicography* (pp. 209-244). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.

Erk, K., Kowalski, A., Pado, S., & Pinkal, M. (2003). Towards a resource for lexical semantics: A large German corpus with extensive semantic annotation. In *Proceedings of the ACL 2003*. Sapporo, Japan: Association for Computational Linguistics.

Faber Benítez, P., Márquez Linares, C., & Vega Expósito, M. (2005). Framing terminology: A process-oriented approach. *Meta*, *50*(4). doi: 10.7202/019916ar.

Fillmore, C. (1975). An alternative to checklist theories of meaning. In *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (pp. 123-131). Berkeley, CA: Berkeley Linguistics Society.

Fontenelle, T. (2012). WordNet, FrameNet and other semantic networks in the International Journal of Lexicography—The net result? *International Journal of Lexicography*, *25*(4), 437-449. doi: 10.1093/ijl/ecs027.

Fried, M., & Nikiforidou, K. (2013). *Advances in frame semantics*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Fuertes-Olivera, P. A. & Tarp, S. (2014). *Theory and practice of specialised online dictionaries*. Berlin, Germany: De Gruyter.

Geeraerts, D. (2010). *Theories of lexical semantics*. Oxford, England: Oxford University Press.

Gouadec, D. (2007). *Translation as a profession*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Granger, S. (2012). Electronic lexicography: From challenge to opportunity. In S. Granger & M. Paquot, *Electronic lexicography* (pp. 1-11). Oxford, England: Oxford University Press.

Hanks, P. (2009). The impact of corpora on dictionaries. In P. Baker (Ed.), *Contemporary corpus linguistics* (pp. 214-236). London, England: Continuum.

Hartmann, R. R. (2004). Lexicography and translation. In C. Sin-wai, *Translation and bilingual dictionaries* (pp. 7-21). Tübingen, Germany: Max Niemeyer.

Lenci, A., Johnson, M., & Lapesa, G. (2010). Building an Italian FrameNet through semi-automatic corpus analysis. In *Proceedings of LREC 2010. 19–21 May 2010* (pp. 12-19). Valletta, Malta: European Language Resources Association.

McEnery, T., & Wilson, A. (2001). *Corpus linguistics: An introduction*. Edinburgh, England: Edinburgh University Press.

New York State Department of Motor Vehicles. (2018). *Driver's manual* [Online]. Retrieved from https://dmv.ny.gov/brochure/mv21.pdf

Ohara, K. H., Fujii, S., Ishizaki, S., Ohori, T., Sato, H., & Suzuki, R. (2004). The Japanese FrameNet project: An introduction. In C. J. Fillmore et al. (Eds.), *Proceedings of the fourth international conference on language resources and evaluation post-conference workshop on building lexical resources from semantically annotated corpora* (pp. 9-11). European Language Resources Association, Lisbon, Portugal.

Ruppenhofer, J., Ellsworth, M., Petruck, M., Johnson, C. R., Baker, C. F., & Scheffczyk, J. (2016). *FrameNet II: Extended theory and practice* [Online]. Retrieved from: https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/the_book

Salomao, M. M. M. (2009). FrameNet Brasil: Um trabalho em progresso. *Calidoscópio*, *7*(3), 171–182. doi: 10.4013/cld.2009.73.01.

Schmidt, T. (2009). The Kicktionary: A multilingual lexical resource of football language. In H. Boas (Ed.), *Multilingual framenets in computational lexicography* (pp. 101-132). New York, NY: Mouton de Gruyter.

Snell-Hornby, M., Pöhl, E., & Bennani, B. (1989). *Translation and lexicography*. Innsbruck, Austria: John Benjamins and Paintbrush.

Subirats, C., & Petruck, M. (2003). Surprise: Spanish FrameNet. In *Proceedings of the workshop on frame semantics at the XVII*, Prague, July 2003. Retrieved from: http://papers.spanishfn.org/public/subirats-petruck.pdf

Weisser, M. (2016). *Practical corpus linguistics: An introduction to corpus-based language analysis*. Sussex, England: Wiley.

Weschler, R., & Pitts, C. (2000). An experiment using electronic dictionaries with EFL students. *The Internet TESL Journal*, *6*. Retrieved from: www.iteslj.org/ Articles/Weschler-ElectroDict.html

You, L., Liu, T., & Liu, K. (2007). Chinese FrameNet data in semantic web language. In *Proceedings of the conference on natural language processing and knowledge engineering* (pp. 50–55). doi: 10.1109/NLPKE.2007.4368010.

Zanettin, F. (2012). *Translation-driven corpora: corpus resources for descriptive and applied translation studies*. London, England: Routledge.

مطالعات زبان و ترجمه شمارهٔ دوم (تابستان ۱۳۹۸) دوره پنجاه و دوم، صص ۱۲۵-۹۹ مقاله پژوهشی

DOI: lts.v52i1.79573/10.22067

بررسی رابطهٔ واگویه، استدلال منطقی و دستاورد زبانی دانشجویان ایرانی از طریق تحلیل مسیر

سپیده میرزائی (گروه زبان انگلیسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران)
پرویز مفتون* (گروه زبان انگلیسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران)
پرویز بیرجندی (گروه زبان انگلیسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران)

چکیده

پژوهش حاضر بر آن است تا ارتباط بین یکی از جنبه‌های اصلی نظریه اجتماعی‌فرهنگی ویگوتسکی (۱۹۷۸)، یعنی واگویه را، با استدلال منطقی و دستاورد زبانی دانشجویان ایرانی بررسی کند. این ارتباط مبتنی بر تعاملی پویا بین قدرت استدلال منطقی و واگویهٔ دانشجویان وهمچنین ارتباط هریک از این ساختارها با دستاورد زبانی آن‌هاست. برای دستیابی به هدف پژوهش، ۲۰۰ دانشجوی زبان انگلیسی از دانشگاه‌های مختلف ایران پرسش‌نامه‌هایی را تکمیل کردند. از شرکت‌کنندگان خواسته شد سه بخش از فعالیت‌ها (استنباط، استنتاج و ارزشیابی استدلال‌های منطقی) را از پرسش‌نامهٔ «ارزیابی تفکر انتقادی واتسون گلیزر»ش (۲۰۱۰) انجام دهند. علاوه بر این، از آن‌ها خواسته شد به پرسش‌نامهٔ «واگویه» طراحی‌شده توسط سیگریست (۱۹۹۵) پاسخ دهند. برای بررسی دستاورد زبانی، از شرکت‌کنندگان خواسته شد معدل خود را ذکر کنند. مدل‌سازی معادلات ساختاری برای تحلیل مدل براساس داده‌ها انجام شد. برای تعیین ناپیوستگی‌های شناساییشده در مدل، هر مسیر که نمایانگر روابط علی و معلولی است به‌طور مجزا بررسی شد. داده‌ها، پیش‌بینی‌های نظری در مورد رابطهٔ بین استدلال منطقی و واگویهٔ دانشجویان را تأیید می‌کنند. به‌علاوه،

* نویسنده مسئول pmaftoon@srbiau.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۳/۱۹ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۷/۱۵

تحلیل داده‌ها نشان داد که واگویهٔ دانشجویان با سه زیرمجموعهٔ استدلال منطقی همبستگی مثبت و قدرت پیش‌بینی خوبی برای آن‌ها دارد. علاوه بر این، سه مؤلفهٔ استدلال منطقی به شکل مؤثر و مثبتی میزان دستاورد زبانی دانشجویان ایرانی را پیش‌بینی می‌کنند. در نهایت می‌توان نتیجه گرفت که واگویه می‌تواند همبستگی غیرمستقیم و مثبتی با دستاورد زبانی دانشجویان داشته باشد.

کلیدواژه‌ها: استنتاج، ارزشیابی استدلال‌های منطقی واگویه، دستاورد زبانی، استدلال منطقی

۱. مقدمه

رشد شناختی[1] انسان و توانایی‌های مرتبهٔ بالاتر[2] آن‌ها به‌عنوان عوامل حیاتی شناخته شده و از سال‌ها پیش مورد بحث بوده‌اند. اگر تفکر به‌عنوان بخشی از رشد شناختی انسان در نظر گرفته شود، باید در مورد مفهوم آن اطلاعات بیشتری کسب کرد. بنابراین، طبق نظر هایدگر[3] (۱۹۵٤، به‌نقل از پیترز[4]، ۲۰۰۸)، انواع مختلف تفکر در سنت غربی وجود دارد. براین اساس، تفکر را می‌توان در تعاریف مختلف در نظر گرفت مانند استدلال[5] (داشتن دلایل متعدد برای رسیدن به یک نتیجهٔ واحد)، حل مسئله[6] (پیدا کردن راه‌حل علمی برای حل مسائل)، درک[7] (تفکر نظام‌مند)، آشکارسازی[8] (آشکارسازی آنچه ناشناخته است) و پردازش اطلاعات[9] (آنچه به حوزهٔ روان‌شناسی شناختی مربوط می‌شود). در تعریف دیگری از تفکر، پروژه انجمن فلسفی آمریکا[10] (۱۹۹۰)، تفکر انتقادی[1]را مطرح می‌کند که به تفسیر، تحلیل، ارزیابی

1. cognitive development
2. higher order abilities
3. Heidegger
4. Peters
5. reasoning
6. problem-solving
7. understanding
8. revealing
9. information Processing
10. American Philosophical Association Project

و استنتاج منجر می‌شود (به‌نقل از فسیون و فسیون[2]، ۱۹۹۶). طبق نظر واتسون و گلیزر[3] (۲۰۰۲)، این نوع تفکر را می‌توان از طریق برخی از زیرمجموعه‌هایی مانند استنباط[4] (تشخیص بین درجات درست بودن یا غلط بودن درک ما از داده‌های موجود)، استنتاج[5] (تعیین اینکه آیا نتایج معین لزوماً براساس اطلاعات جملات و پیش فرض‌هایند یا خیر) و ارزشیابی استدلال‌های منطقی[6] (تشخیص اینکه کدام استدلال‌ها قوی و مرتبط هستند و کدام ضعیف و نامرتبط) اندازه‌گیری کرد. بنابراین، می‌توان استدلال منطقی[7] را به‌عنوان یکی از بخش‌های مهارت تفکر انتقادی در نظر گرفت. ویگوتسکی[8] (ویگوتسکی، امبانگ و مازلم[9]، ۱۹۷۸) اذعان می‌دارد که نظریهٔ اجتماعی‌فرهنگی نظریهٔ رشد ذهنی بشری و فعالیت‌های ذهنی پیشرفته است. او معتقد است ارتباطات اجتماعی به‌عنوان نقطهٔ شروع رشد و پیشرفت‌های ذهنی بشری در نظر گرفته می‌شوند. او همچنین ادعا می‌کند که افراد زمانی که به رویدادهای اجتماعی می‌پیوندند درگیر فعالیت‌های ذهنی و ارتباطی می‌شوند. در حقیقت، طرفداران این نظریه معتقدند کارکرد ذهنی به‌عنوان واسطه شامل وقایعی است که باعث ساختن ارتباطی بین دنیای درونی فرد و دنیاهای بیرونی او می‌شود. عملکرد ذهنی از محیط بیرونی، از طریق تعامل اجتماعی، به محیط داخلی، از طریق فعالیت روانی توسعه می‌یابد. واسطه‌ها در این فرایند ابزار فرهنگی مرتبه‌بالا[10] به حساب می‌آیند. به نظر می‌رسد زبان از این حیث، خود یک واسطه است (لنتلف[11]، ۲۰۰۰).

طبق نظر ویگوتسکی (۱۹۸۶) زمانی که هدف از گفتگو حل مشکل چالش‌برانگیز یا بیان عمل است برقراری ارتباط از طریق گفتار اساساً شامل

1. critical thinking
2. Facione & Facione
3 Watson & Glaser
4. inference making
5. deduction
6. evaluation of arguments
7. logical reasoning
8. Vygotsky
9. Vygotsky, Embong, & Muslim
10. higher level cultural tools
11. Lantolf

عملکردهای روان‌شناسی بالاتری است. با صحبت کردن با خود به‌جای مکالمه با فرد دیگر، فرد شرایط را به‌گونه‌ای می‌سازد که او را قادر می‌کند که شخصیت‌های گفتاری و شنیداری را سازماندهی کرده و دیدگاه فرد دیگری را تصدیق کند. بر این اساس، پیشرفت انسان در عملکردهای پیشرفتهٔ روان‌شناختی را می‌توان منطقاً به‌عنوان درک او از توسعهٔ اجتماعی فرایند تفکر توصیف کرد (فیگنبام[1]، ۱۹۹۲) که در آن می‌تواند رشد شناختی خود را از طریق تعامل در محیط اجتماعی توسعه دهد. واگویه قسمت مهمی از نظریهٔ اجتماعی‌فرهنگی را تشکیل می‌دهد که پژوهش بر روی توجه بسیاری از محققان را به خود جلب کرده است. در همین راستا، دیکامیلا و آنتون (۲۰۰٤) معتقدند بررسی واگویه می‌تواند در درک فرایند ذهنی افراد بسیار مهم باشد. هرچند که طبق نظر جانسون (۲۰۰٤) بیشتر تحقیقاتی که در چارچوب نظریهٔ اجتماعی‌فرهنگی و به‌خصوص در زمینهٔ واگویه انجام شده‌اند مرتبط با تولید واگویه توسط کودکان و استفاده از آن در اکتساب زبان مادری خودند. جانسون معتقد است علی‌رغم اهمیت زیاد رشد شناختی بشر و تأثیر تولید واگویه در آن، بسیار کم به واگویهٔ تولیدشدهٔ افراد بزرگسال توجه شده است. در واقع برخی از پژوهش‌ها به وجود واگویه در افراد بزرگسال اشاره کرده‌اند ولی به نظر می‌رسد هیچ‌کدام از آن‌ها به اندازهٔ کافی به اهمیت نقش واگویه در یادگیری زبان خارجی نپرداخته‌اند (آنتون و دیکامیلا، ۱۹۹۹؛ پلت و بروکس، ۱۹۹٤). همچنین مکافرتی (۱۹۹۸) اذعان می‌دارد ممکن است تفاوت‌های فرهنگی نیز در میان افراد بزرگسال در تولید واگویه و دستاورد زبانی[2] آن‌ها مؤثر باشد. افراد با زبان‌های مادری مختلف ممکن است واگویه‌های متفاوتی از خود بروز دهند که به تناسب نوع و محتوای واگویه روند استدلال و در نتیجه دستاوردهای زبانی آن‌ها متفاوت خواهد بود. به‌علاوه بیشتر مطالعاتی که در چارچوب اجتماعی‌فرهنگی ویگوتسکی انجام شده‌اند به بررسی نقش میانجی‌گری[3] زبان به‌عنوان ابزاری برای یادگیری زبان خارجی پرداخته‌اند ولی

1. Feigenbaum
2. language achievement
3. mediation

هیچ‌یک از آن‌ها روند ذهنی (استدلال) افراد را در هنگام زبان‌آموزی و ارتباط آن را با تولید واگویه و دستاورد زبانی در یک چارچوب بررسی نکرده‌اند. اهمیت این پژوهش در آن است که می‌تواند به افراد کمک کند تا آگاهانه به کنترل فعالیت‌های زبانی خود از طریق تولید واگویه و استدلال بپردازند. همچنین نتایج این پژوهش می‌تواند برای مدرسان زبان مفید باشد، بدین‌صورت که تکنیک‌هایی را طراحی کرده تا قدرت استدلال را همراه با تولید واگویه در افراد تقویت کرده و بدین‌ترتیب به آن‌ها برای دستاورد زبانی بیشتر کمک کنند.پژوهش کنونی به بررسی رابطهٔ بین قدرت استدلال منطقی دانشجویان ایرانی در حین انجام فعالیت‌های مبتنی بر استدلال و تولید واگویه توسط آن‌ها می‌پردازد که آیا تفاوت معناداری بین تولید واگویه و قدرت استدلال منطقی و میزان دستاورد زبانی آن‌ها وجود دارد یا نه.

بنابراین پژوهش کنونی در جستجوی پاسخ به سؤالات زیر است:

۱. آیا رابطهٔ آماری معناداری بین واگویهٔ دانشجویان ایرانی و قدرت استدلال منطقی آن‌ها وجود دارد؟

۲. آیا رابطهٔ آماری معناداری بین قدرت استدلال منطقی دانشجویان ایرانی و میزان دستاورد زبانی آن‌ها وجود دارد؟

۲. پیشینهٔ پژوهش

در این بخش به بررسی تعاریف و پژوهش‌های مرتبط با متغیرهای پژوهش یعنی استدلال واگویه و دستاورد زبانی می‌پردازیم.

۲. ۱. استدلال واگویه[1] و دستاورد زبانی

دوران منطق زمانی شروع شد که مردم به طور نظام‌مند بر مفهوم تفکر متمرکز شدند. این جریان استدلال منطقی نامیده می‌شود که به دو نوع اصلی تقسیم می‌شوند: القایی[2] (پردازشی منطقی است که در آن نتیجه‌گیری براساس پیش فرض‌های متعددی

1. private speech
2. inductive reasoning

است که اغلب درست‌اند و گاهی به آن منطق بالا به پایین[1] گفته می‌شود) و قیاسی[2] (در این نوع از استدلال پیش‌فرض‌های متعدد در کنار هم قرار می‌گیرند تا به یک نتیجهٔ کلی برسند و گاهی به آن منطق پایین به بالا[3] هم گفته می‌شود) (بست و کان[4]، ۲۰۰٦). نکتهٔ مهم این است که استدلال‌ها منحصر به فرد نیستند و ممکن است بیش از یک نوع استدلال همزمان مورد استفاده قرار بگیرد. مثلاً در یک استدلال سببی[5] همان‌طور که آلن[6] (۲۰۰٤) اشاره می‌کند «فرضیه یا فرضیه‌ها بیان‌کنندهٔ علت می‌باشند و نتیجه‌گیری نمایانگر تأثیر ناشی از علت است» (ص. ۹٤). لازم به ذکر است که ادعای سببی شامل ارتباط بین علت و معلول است. به این ترتیب، همان‌طور که آلن می‌گوید، «در برقراری ارتباط خوب بین فرضیات و نتیجه‌گیری که در آن ما در مورد علت و معلول استدلال می‌کنیم، باید به تعریف نوع رابطهٔ علی و معلولی بپردازیم» (ص. ۹٤). استدلال از تعمیم[7]، نوع دیگری از استدلال است که می‌تواند نشان دهد که اطلاعات کلی در مورد یک رویداد می‌توانند به ما در تعیین یک رویداد خاص که در همان چارچوب قرار می‌گیرد، کمک کند. آلن (۲۰۰٤) معتقد است «هنگامی که چنین چارچوبی ایجاد می‌شود، ما باید براساس دانش کلی خود و نه براساس یک دانش خاص نتیجه گیری کنیم» (ص. ۷۸). طبق نظر واتسون و گلیزر (۲۰۱۰)، از طریق پرسش‌نامهٔ تفکر انتقادی، می‌توان توانایی استدلال منطقی دانشجویان را از طریق پنج زیرشاخهٔ استنباط، شناسایی مفروضات[8] (تشخیص مفروضات یا مفاهیم ذکرنشده در جملات)، استنتاج، تعبیر و تفسیر[9] (تفسیر و ارزیابی شواهد موجود و تصمیم بر اینکه آیا نتایج و تعمیم‌ها مورد قبول هستند یا خیر) و ارزشیابی استدلال‌های منطقی مشخص کرد. در میان این زیرشاخه‌ها، استنتاج، استنباط و ارزشیابی استدلال‌های

1. top-down
2. deductive reasoning
3. bottom-up
4. Best & Khan
5. causal reasoning
6. Allen
7. reasoning from generalization
8. recognition of assumptions
9. interpretation

منطقی در این پـژوهش مـورد اسـتفاده قـرار گرفتنـد. بـا توجـه بـه اهمیـت مطالعـات مـرتبط بـا اسـتدلال منطقـی (شـادلو، شـهریاری و قنسـولی، ۱۳۹۵)، خـدادادی و غنـی‌زاده (۲۰۱۱) بـه بررسـی تـأثیر نقشـهٔ ذهنـی[1] بـر اسـتدلال دانشـجویان زبـان انگلیسـی پرداختنـد. نتـایج مطالعـات آن‌هـا بیـانگر رابطـهٔ مثبـت و معنـادار بـین سـاختارها بـود. بـه همـین ترتیـب، پـژوهش دیگـری بـا هـدف یـافتن اثـر تحلیـل گفتمـان انتقـادی[2] بـر اسـتدلال یادگیرنـدگان انجـام شـد. محققـان بـا انجـام پـژوهش تجربـی، نشـان دادنـد کـه تحلیـل گفتمـان انتقـادی تـأثیر قابـل تـوجهی بـر تفکـر انتقـادی افـراد و در نتیجـه بـر توانـایی اسـتدلال و دسـتاورد زبـانی آن‌هـا دارد (هاشـمی و غنـی‌زاده، ۲۰۱۲). نقـش مثبـت تفکـر انتقـادی کـه در آن اسـتدلال نیـز گنجانـده شـده اسـت، توسـط پژوهشـگران دیگـر نیـز تأییـد شـده اسـت (بـه‌عنوان مثـال: سـامنر[3] ۱۹٤۰؛ اسـتلا[4]، ۲۰۰۵؛ اسـتورزنهوفکر[5]، ۲۰۰۸؛ هـوکس[6]، ۲۰۱۰؛ پـیش‌قـدم، هاشـمی و حسـامی ارانـی، ۲۰۱۲). واگویـه بـه‌عنوان مرحلـهٔ انتقـالی مهـم از دنیـای تعاملـات اجتمـاعی بـه دنیـای روان‌شـناختی فـرد، بـه‌عنوان پایـه و اسـاس دیگـر مراحـل فکـری پیشـرفته تعریـف شـده اسـت کـه شـامل توجـه انتخـابی[7]، داوطلبانـه[8] و شـکل‌گیـری مفهـوم[9] و بازتـاب خـود[10] اسـت (بـرک، بـه‌نقل از برنـی‌هـو و لیـود[11]، ۱۹۹۹، ص. ۳٤) (بیـون و بـرک[12]، ۱۹۹۰؛ دایـاز و بـرک[13]، ۲۰۱٤؛ لیـود و فرنیهـو[14] ۱۹۹۹). واگویـه فراینـدی اسـت کـه کودکـان توسـط آن بـه یـادگیری از طریـق خـودتنظیمی[15]

1. concept mapping
2 Critical Discourse Analysis
3. Sumner
4. Stella
5. Stuerzenhofecker
6. Hooks
7. Selective Attention
8. voluntary
9. concept formation
10. self-reflection
11. Berk, cited in Fernyhough & Lloyd
12. Bivens & Berk
13. Diaz & Berk
14. Lloyd & Fernyhough
15. self-regulate

مـی‌پردازنـد. طبـق نظـر ویگوتسـکی، امبانـگ و مـازلم (۱۹۷۸) آغـاز اسـتفاده از واگویـه بیشتر به شکل تعاملـات اجتمـاعی اسـت کـه بـه‌تـدریج بـه دو نـوع خـاص تقسـیم می‌شـود: گفتار برای ارتباط با دیگر افراد و گفتـار بـرای برقـراری ارتبـاط بـا خـود. بـا توجـه بـه نظـر استنلی[1] (۲۰۱۱) به دلیـل اینکـه واگویـه فـرم مشـتق شـده از گفتـار اجتمـاعی مـی‌باشـد ، آن را بـه نـوعی تفکـر کلـامی بـا صـدای بلنـد تبـدیل مـی‌کنـد. او همچنـین اظهـار داشـت کـه واگویه می‌تواند به‌عنوان نـوعی از سیسـتم نظـارت بـر خـود[2] انگاشـته شـود کـه فعالیت‌هـای فرد را کنتـرل مـی‌کنـد (بیـون و بـرک، ۱۹۹۰). علـاوه بـر ایـن، رابطـهٔ بـین اندیشـه و گفتـار اجتنـاب‌ناپـذیر اسـت (غلـامی، صـالحی، عزیـزی و فضـلی، ۲۰۱۶) (لیبنیـز و ون لیبنیـز[3]، ۱۹۹۶؛ سـوکولو[4]، ۱۹۷۲؛ لـاک[5]، ۱۸٤۱). بـا توجـه بـه تمـایز بـین گفتـار اجتمـاعی و واگویه، چهار ویژگـی گفتـار اجتمـاعی رفتـار، تمـاس از طریـق چشـم، همبسـتگی زمـانی و نشـانگرهای محتواینـد. از طرفـی واگویـه بـه‌عنوان وسـیله‌ای بـرای خـودتنظیمی، تفکـر و ارتباط با خـود اسـت (وینسـلر، فرنیهـو، مـک لـارن و وی[6]، ۲۰۰۵). طبـق تعریـف ونـدبوس (۲۰۱۵) واگویه صحبت کـردن شـخص بـا خـود اوسـت کـه در آن شـخص بـا صـدای بلنـد فکـر مـی‌کنـد و مـی‌تـوان گفـت کـه واگویـه وسـیله‌ای بـرای فعالیـت‌هـای ذهنـی و کنتـرل رفتار اسـت. لنتلـف و فراولـی[7] (۱۹۸۳) جـزو اولـین محققـانی بودنـد کـه پژوهش‌هـایی در زمینهٔ واگویه افراد در حیطـهٔ یـادگیری زبـان دوم انجـام دادنـد. تحقیقـات انجـام‌شـده توسـط لنتلف و فراولـی (۱۹۸۳) و فراولـی و لنتلـف[8] (۱۹۸۵) نشـان دادنـد کـه نتـایج مشـابهی بـین واگویـهٔ به‌کاررفتـه توسـط کودکـان و واگویـه بزرگسـالان وجـود دارد. بـا در نظـر گـرفتن تولید واگویه، فراولـی و لنتلـف بـه ایـن نتیجـه رسـیدند کـه بزرگسـالانی کـه زبـان انگلیسـی بـرای آن‌هـا زبـان غیـر بـومی اسـت و کودکـانی کـه زبـان انگلیسـی زبـان بـومی آن‌هاسـت

1. Stanley
2. self-monitoring system
3. Leibniz & von Leibniz
4. Sokolov
5. Locke
6. Winsler, Fernyhough, McClaren, & Way
7. Lantolf & Frawley
8. Frawley & Lantolf

کارهـای مشـابهی را انجـام مـی‌دهنـد. بـه‌علاوه لنتلـف و فراولـی (۱۹۸۳) بـه مقایسـهٔ بـین میـزان مهـارت ارتبـاطی در زبـان دوم و کـاهش تولیـد واگویـه پرداختنـد. همچنـین مکـافرتی[1] (۱۹۹٤) پژوهشـی انجـام داد کـه در آن بـه بررسـی رابطـهٔ بـین مهـارت زبـانی و تولید واگویه بـا اسـتفاده از تصـاویر پرداخـت. نتـایج بـه‌دسـت‌آمـده شـواهدی بـر ایـن ادعـا بودند که با افـزایش مهـارت زبـانی میـزان تولیـد واگویـه کـاهش می‌یابـد؛ اگرچـه مکـافرتی (۱۹۹۲) به این نتیجـه رسـید کـه ممکـن اسـت عوامـل دیگـری نیـز در تولیـد واگویـه تـأثیر داشته باشـند. بـه‌طور مشـابه سـویل ترویکـی[2] (۱۹۸۸) تحقیقـی را بـر روی کودکـانی انجـام داد کـه از فـرم‌هـای زبـان دوم در واگویـه‌هـای خـود اسـتفاده مـی‌کردنـد و بعـدها آن واگویه‌هـا را در محـاورات اجتمـاعی بـه کـار مـی‌گرفتنـد. محققـان دیگـری نیـز بـه بررسـی واگویـه در زبـان‌آموزی پرداختنـد (بـه‌عنوان مثـال: تاملینسـون[3]، ۲۰۰۱؛ آلـیس[4]، ۲۰۰۳؛ اریـچ[5]، ۲۰۰٦) در ادامـه دونـاتو[6] (۱۹۹٤) اذعـان مـی‌دارد کـه دانشـجویان بـرای هـدایت رفتارهایشان مکالمـه‌ای بـا صـدای بلنـد بـا خودشـان دارنـد. شـایان ذکـر اسـت کـه در ایـن مطالعـات ایـن بافـت اجتمـاعی اسـت کـه باعـث بـروز واگویـه مـی‌شـود. مـی‌تـوان نتیجـه گرفـت کـه واگویـه نقـش خـودتنظیمی دارد و طبـق آنچـه دونـاتو (۱۹۹٤، ص. ٤۸) بـه آن معتقـد اسـت واگویـه «سـبب توسـعه زبـان‌شناسـانه و دانـش تجمعـی مـی‌شـود». در پژوهش‌هـای دیگـری نقـش واگویـه در خـودتنظیمی و حـل مسـئله (وینسـلر، مـانفرا و دایـاز[7]، ۲۰۰۷ وینسـلرو نـاگلیری[8]، ۲۰۰۳) منطقـهٔ مجـاور رشـد[9] (شـانک و زیمـرمن[10]، ۱۹۹٤) و کنتـرل فعالیت‌هـا توسـط خـود شـخص (فلیـول، بـیچ و چینسـکی[11]، ۱۹٦٦) بررسی شد.

1. McCafferty
2. Saville-Troike
3. Tomlinson
4. Ellis
5. Ehrich
6. Donato
7. Winsler, Manfra, & Diaz
8. Winsler & Naglieri
9. ZPD
10. Schunk & Zimmerman
11. Flavell, Beach, & Chinsky

پاتریک و ابراوانل[1] (۲۰۰۰) رابطهٔ بین واگویه، سن، جنسیت، درجهٔ سختی فعالیت و ترتیب انجام فعالیت را بررسی کردند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که رابطهٔ معناداری بین واگویه و سن و واگویه و ترتیب انجام فعالیت‌ها وجود ندارد، اما ثابت شد که هرچه درجهٔ سختی فعالیت بیشتر باشد، افراد از واگویهٔ بیشتری استفاده می‌کنند. پژوهش دیگری به بررسی نقش تکرار، به‌عنوان شکلی از واگویه، در تسهیل تعامل با دیگر دانشجویان پرداخته است. نتایج پس از انجام فعالیت‌ها و مصاحبه‌ها نشان دادند که دانشجویان از تکرار برای اهداف مختلف ارتباطی استفاده می‌کنند (روباک و وگنر[2]، ۲۰۰٤). پژوهش دیگر تلاشی برای تحلیل گفتار دانشجویان کالج در درس انشا به زبان اسپانیایی بود. نتایج این پژوهش نشان دادند که واگویه ابزاری مناسب برای تمرکز و اجتناب از بروز مشکل است (دیکامیلا و آنتون، ۲۰۰٤). پژوهش دیگری به مطالعهٔ رابطه بین واگویه در افراد بومی و غیربومی زبان انگلیسی پرداخت تا تفاوت احتمالی بین آن‌ها را بررسی کند. برای انجام این پژوهش، روش کیفی شامل مصاحبه‌های غیررسمی، مشاهده و ضبط ویدئویی عملکرد شرکت‌کنندگان مورد استفاده قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان دادد که گفتار دو گروه تفاوت معناداری با هم ندارند. به عبارت دیگر، هر دو شکل گفتار، آهسته و بلند، توسط آن‌ها استفاده شدند (سونمز[3]، ۲۰۱۱). خورشیدی و آبادیخواه (۲۰۱۳) فرم و محتوای واگویه زبان‌آموزان ایرانی را هنگامیکه بر روی فعالیت‌های توصیفی کار می‌کردند بررسی کردند. نتایج این پژوهش نقش واگویه در کنترل فعالیت‌ها و سازماندهی ارتباط را تأیید کردند. همچنین این پژوهش نشان داد که تکرار و پرسش و پاسخ از انواع رایج واگویه‌اند که زبان‌آموزان از آن‌ها استفاده می‌کنند. این واگویه‌ها می‌توانند به شکل زمزمه یا با صدای بلند باشند که منتج به دستاورد زبانی بیشتر توسط زبان‌آموزان می‌شود (سنتنو کورتز و جیمنز جیمنز[4]، ۲۰۰٤؛ دیکامیلا و آنتون[5]،

1. Patrick & Abravanel
2. Roebuck & Wagner
3. Sonmez
4. Centeno-Cortes & Jimenez-Jimenez
5. DiCamilla & Antón

۲۰۰٤). هم‌سو با پژوهش‌های قبل، پژوهشی با هدف کشف واگویهٔ زبان‌آموزان ایرانی انجام شد و نتایج پژوهش نشان دادند که با استفاده از واگویه افراد راحت‌تر می‌توانند فعالیت کنند. زبان‌آموزان سطوح بالاتر، تفکرات خود به زبان انگلیسی را بیشتر از مبتدیان بروز می‌دهند (خورشیدی و آبادیخواه ، ۲۰۱۳). الکونین[1] (۱۹۷۸، به‌نقل از دایاز و برک، ۲۰۱٤) که پژوهشی بر روی واگویه‌ها انجام داد از فرایند استدلال در ذهن زبان‌آموزان حمایت می‌کند و معتقد است که واگویه در این فرایند نقش بسزایی دارد. او به تحلیل واگویه‌هایی می‌پردازد که در طی انجام فعالیت‌های مبتنی بر حل مسئله توسط زبان‌آموزان تولید شده است.پژوهش دیگری برای کشف انواع واگویهٔ دانشجویان ایرانی و رابطه هر یک با قدرت استدلال آن‌ها به روش تجربی و با استفاده از نقشه ذهنی انجام شد. برای این کار، شرکت‌کنندگان در پژوهش به دو گروه آزمایش و گواه تقسیم شدند. دانشجویان گروه آزمایش تحت تعلیم استفاده از نقشهٔ ذهنی برای افزایش قدرت استدلال قرار گرفتند. نتایج این پژوهش نشان دادد که برخی از انواع واگویه (تکرار، پرسش، ترجمه و به‌کار بردن زبان مادری) بر روی قدرت استدلال دانشجویان و زبان‌آموزی آن‌ها تأثیر دارند (میرزایی و مفتون، ۲۰۱٦). محسنی (۲۰۱۷) مطرح کرد که واگویه هیچ‌گاه به‌طور کامل محو نمی‌شود و بزرگسالان معمولاً زمانی از آن استفاده می‌کنند که در حال انجام تکالیف خود با مشکلی مواجه می‌شوند و ازین طریق می‌توانند مشکل خود را حل کنند.

۳. روش پژوهش

دویست دانشجوی ایرانی که ۹۸ نفر آن‌ها مرد و ۱۰۲ نفر زن بودند از دانشگاه‌های مختلف ایران (مشهد، ۱۵۵ نفر (۷۷/۵٪) تهران، ۲۵ نفر (۱۲/۵٪) و رشت، ۲۰ نفر (۱۰٪)) در این پژوهش شرکت کردند. شرکت‌کنندگان دانشجویان رشتهٔ آموزش زبان انگلیسی بودند. سن آن‌ها بین ۲۰ تا ۳۲ سال بود. تعداد ۱۷۰ دانشجوی مقطع کارشناسی (۸۵٪)، ۲۲ دانشجوی کارشناسی ارشد (۱۱٪) و ۸

1. El’konin

دانشجوی دکتری (٤٪) بودند. پس از توضیح مختصری راجع به هدف پژوهش و پرسش‌نامه‌ها، از آن‌ها درخواست شد به سؤالات دو پرسش‌نامه در مدت زمان کلاسی خود پاسخ دهند. آن‌ها به پرسش‌نامهٔ «واگویه» و پرسش‌نامهٔ «واتسون گلیزر» در دو جلسه متوالی پاسخ دادند. پرسش‌نامه‌ها کدگذاری شدند. برای بررسی دستاورد زبانی دانشجویان از آن‌ها خواسته شد معدل خود را ذکر کنند. به دانشجویان اطمینان داده شد که اطلاعات شخصی آن‌ها فاش نخواهد شد. تکمیل پرسش‌نامهٔ اول حدود ۲۰ دقیقه کلاس و تکمیل پرسش‌نامهٔ دوم حدوداً ۲ ساعت کلاس را به خود اختصاص داد. از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا اسامی خود را بر روی پرسش‌نامه‌ها ذکر نکنند.
برای بررسی رابطهٔ بین این متغیرها مدل معادلات ساختاری مورد استفاده قرار گرفت که استدلال منطقی در وسط این مدل قرار گرفته است و نقش آن بر روی دستاورد زبانی بررسی شد. به‌علاوه، قدرت پیش‌بینی واگویه برای هر یک از زیرمجموعه‌های استدلال منطقی (استنتاج، استنباط و ارزشیابی استدلال‌های منطقی) بررسی شد.

۳. ۱. ابزارهای پژوهش

۳. ۱. ۱. پرسش‌نامهٔ واگویه

برای اندازه‌گیری میزان واگویه‌ها، پرسش‌نامهٔ ۲۷ آیتمی که توسط سیگریست[1] در سال ۱۹۹۵ طراحی شد استفاده قرار شد. همان‌طور که از اسم این پرسش‌نامه بر می‌آید جملات آن به بررسی گفتار افراد با خود می‌پردازند. این پرسش‌نامه براساس مقیاس لیکرت[2] و با پاسخ‌های «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» تنظیم شده است. این پرسش‌نامه به بررسی واگویه‌های مختلف افراد در حالم فعالیت ی‌پردازد. جملات زیر نمونه‌ای از آیتم‌های این پرسش‌نامه‌اند.

–من گاهی اوقات افکار خود را با صدای بلند می‌گویم، مخصوصاً زمانی که به مشکلی برخورد می‌کنم.

1. Siegrist
2. Likert Scale

-من گاهی اوقات برای برنامه‌ریزی کارهایم، افکار خود را با صدای بلند می‌گویم.

طبق نظر سیگریست (۱۹۹۵)، روایی[1] و پایایی[2] این پرسش‌نامه در چندین پژوهش تأیید شده است (پایایی= ۰/۹٤). میانگین نمرات این پرسش‌نامه می‌تواند بیانگر میزان واگویهٔ دانشجویان به‌طور کلی باشد. در این پژوهش پایایی‌ای که با استفاده از کرونباخ آلفا[3] محاسبه شد ۰/۷۸ گزارش شده است.

۳. ۱. ۲. پرسش‌نامهٔ واتسون-گلیزر

این پرسش‌نامه از ۵ قسمت تشکیل شده است که با آن می‌توان قدرت استدلال دانشجویان را بررسی کرد. این ۵ قسمت شامل موارد زیر است: ۱. استنباط؛ ۲. شناسایی مفروضات[4]؛ ۳ استنتاج؛ ٤ تعبیر و تفسیر[5]؛ ۵ ارزشیابی استدلال‌های منطقی (واتسون و گلیزر، ۲۰۱۰). از آنجایی که استدلال یکی از زیرمجموعه‌های مفهوم عمیق تفکر انتقادی محسوب می‌شود، سه آزمون از این پرسش‌نامه که بیشتر از همه با مفهوم استدلال منطقی مرتبط است برای هدف این پژوهش استفاده شد: آزمون استنباط که به بررسی استنباط‌های یک شخص بر مبنای داده‌های معین و میزان درستی یا نادرستی آن‌ها می‌پردازد؛ آزمون استنتاج که به بررسی نتایج معین بر مبنای داده‌ها و جملات معین می‌پردازد و آزمون ارزشیابی استدلال‌های منطقی که به بررسی توانایی فرد در تشخیص استدلال‌های قوی و ضعیف می‌پردازد. بنابراین، برای هدف این پژوهش سه آزمون اول، سوم و چهارم از این پرسش‌نامه یعنی آزمون استنباط، استنتاج و ارزشیابی استدلال‌های منطقی استفاده شدند تا از این طریق بتوان قدرت استدلال منطقی دانشجویان را بررسی کرد. پایایی کلی این پرسش‌نامه ۰/۸۳ توسط واتسون و گلیزر (۲۰۱۰) گزارش شده است و شاخص پایایی آن در این پژوهش

1. validity
2. reliability
3. Cronbach's Alpha
4. recognition of assumptions
5. interpretation

۰/۷۷ (استنتاج (۰/۷٦)، ارزشیابی استدلال‌های منطقی (۰/۸۰) و استنباط (۰/۷٤)) بود که با روش کرونباخ آلفا محاسبه شد. در مورد روایی این پرسش‌نامه باید گفت پرسش‌نامهٔ واتسون و گلیزر دارای روایی صوری[1]، محتوایی[2] و ساختاری[3] است (غنی‌زاده و میرزایی، ۲۰۱۲ب). محمدیاری (۲۰۰۲) بیان می‌کند که این پرسش‌نامه و آزمون‌های زیرمجموعهٔ آن دارای روایی در فرهنگ ایرانی‌اند و این امر با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی[4] به اثبات رسیده است.

٤. یافته‌ها

برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها، آزمون کلموگورف-اسمیرنف[5] به‌کار گرفته شد. آزمون کی‌اس[6] برای بررسی میزان انحراف توزیع داده‌ها از یک توزیع نرمال قابل مقایسه، استفاده می‌شود. جدول ۱ نتایج مربوط به آزمون کی‌اس را نمایش می‌دهد.

جدول ۱. نتایج آزمون کلموگوروف-اسمیرنف

	کلموگوروف-اسمیرنف		
	آماره[7]	درجهٔ آزادی[8]	معناداری[9]
واگویه	۲۰۵.	۲۰۰	۲۰۰.
استنتاج	۱۸۰.	۲۰۰	۰٦۱.
استنباط	۱٦۵.	۲۰۰	۲۰۰.
ارزشیابی استدلال‌های منطقی	۱۳٦.	۲۰۰	۱۰۰.
دستاورد زبانی	۱۱٦.	۲۰۰	۰۷۵.

1. face validity
2. content Validity
3. construction validity
4. Confirmatory Factor Analysis (CFA)
5. Kolmogorov-Smirnov test
6. K-S test
7. Statistic
8. Df
9. Sig

همان‌طور که مشاهده می‌شود معناداری آماری برای همه متغیرها بالاتر از ۰/۰۵ است. نتیجه اینکه داده‌ها برای هر سه متغیر به صورت نرمال توزیع شده‌اند. جدول ۲ آمار توصیفی واگویهٔ دانشجویان ایرانی را نشان می‌دهد.

جدول ۲. آمار توصیفی واگویهٔ دانشجویان

	تعداد	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف‌معیار
واگویه	۲۰۰	۲۷,۰۰	۱۸۹,۰۰	۱۳۰,۳۱	۵۱,۹۹
تعداد	۲۰۰				

(۵۱/۹۹= انحراف‌معیار[1]، ۱۳۰/۳۱= میانگین[2])

جدول ۳ آمار توصیفی قدرت استدلال منطقی دانشجویان ایرانی را که شامل سه آزمون (استنتاج، استنباط و ارزشیابی استدلال‌های منطقی) است نشان می‌دهد.

جدول ۳. آمار توصیفی استدلال منطقی دانشجویان **و سه زیرمجموعهٔ آن**

	تعداد	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف‌معیار
استنتاج	۲۰۰	۱,۰۰	۱۵,۰۰	۹,۸۱	٤,۱۵
استنباط	۲۰۰	۱,۰۰	۱۵,۰۰	۹,۷٤	۳,۹۷
ارزشیابی استدلال‌های منطقی	۲۰۰	۱,۰۰	۱۵,۰۰	۹,۸٤	۳,۸٦
تعداد	۲۰۰				

(میانگین=۹/۸۱، انحراف‌معیار=٤/۱۵)

جدول ٤ آمار توصیفی دستاورد زبانی دانشجویان ایرانی را نشان می‌دهد.

جدول ٤. آمار توصیفی میزان دستاورد زبانی دانشجویان

	تعداد	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف‌معیار
دستاورد زبانی	۲۰۰	۱۳,۰۰	۲۰,۰۰	۱٦,۸۱	۱,۸۵
تعداد	۲۰۰				

1. SD
2. mean

طبق جدول، حداقل نمره در میان دانشجویان ۱۳ و حداکثر ۲۰ از ۲۰ است (میانگین=۱٦/۸۱، انحراف‌معیار=۱/۸۵).

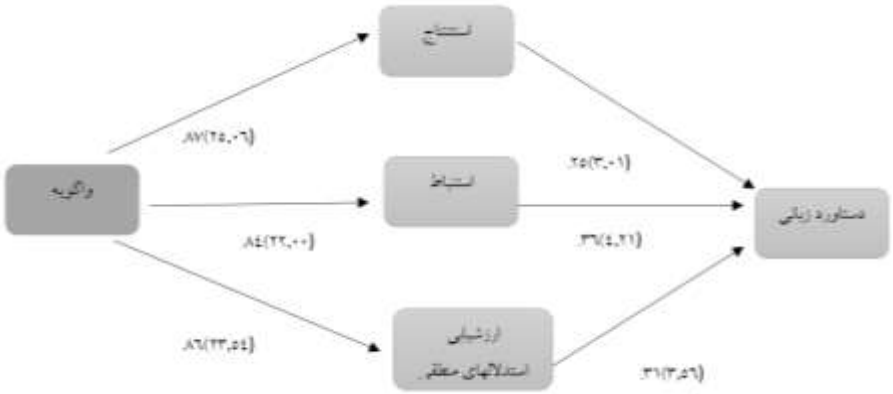
ضرایب همبستگی[1] میان واگویه، قدرت استدلال منطقی و دستاورد زبانی در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵. ضرایب همبستگی بین واگویه، استدلال منطقی و دستاورد زبانی دانشجویان ایرانی

		واگویه	استنتاج	استنباط	ارزشیابی استدلال‌های منطقی	دستاورد زبانی
واگویه	همبستگی پیرسون	۱	**۹۱.	**۸۸.	**۸۸.	*۳۱.
	معناداری(2-tailed) .		۰۰.	۰۰.	۰۰.	۰۲.
	تعداد	۲۰۰	۲۰۰	۲۰۰	۲۰۰	۲۰۰
استنتاج	همبستگی پیرسون	**۹۱.	۱	**۹۷.	**۹٦.	**۳٦.
	معناداری(2-tailed) .	۰۰.		۰۰.	۰۰.	۰۰.
	تعداد	۲۰۰	۲۰۰	۲۰۰	۲۰۰	۲۰۰
استنباط	همبستگی پیرسون	**۸۸.	**۹۷.	۱	**۹۳.	**۳۷.
	معناداری(2-tailed) .	۰۰.	۰۰.		۰۰.	۰۰.
	تعداد	۲۰۰	۲۰۰	۲۰۰	۲۰۰	۲۰۰
ارزشیابی استدلال‌های منطقی	همبستگی پیرسون	**۸۸.	**۹٦.	**۹۳.	۱	**۳٦.
	معناداری(2-tailed) .	۰۰.	۰۰۰.	۰۰.		۰۰.
	تعداد	۲۰۰	۲۰۰	۲۰۰	۲۰۰	۲۰۰
دستاورد زبانی	همبستگی پیرسون	*۳۱.	**۳٦.	**۳۷.	**۳٦.	۱
	معناداری(2-tailed) .	۰۲.	۰۰.	۰۰.	۰۰.	
	تعداد	۲۰۰	۲۰۰	۲۰۰	۲۰۰	۲۰۰
**.همبستگی در سطح معناداری ۰,۰۱.(2-tailed)						
*.همبستگی در سطح معناداری ۰,۰۵.(2-tailed)						

1. correlation coefficients

همان‌طور که دیده می‌شود، بالاترین همبستگی بین استنتاج و استنباط (دو قسمت از استدلال منطقی) است (ضریب همبستگی=۰/۹۷ و p<۰/۰۵). سپس بالاترین ضریب همبستگی بین استنباط و ارزشیابی استدلال‌های منطقی گزارش شده است (ضریب همبستگی=۰/۹۳، p< ۰/۰۵). بعد از آن بیشترین همبستگی بین واگویه و استنتاج است (ضریب همبستگی=۰/۹۱ و p<۰/۰۵). همچنین واگویه رابطهٔ قوی و معناداری با استنباط و ارزشیابی استدلال‌های منطقی دارد (ضریب همبستگی=۰/۸۸ و p<۰/۰۵). کمترین همبستگی معنادار بین واگویه و دستاورد زبانی گزارش شد (ضریب همبستگی=۰/۳۱ و p<۰/۰۵). از همبستگی واگویه، استدلال منطقی و دستاورد زبانی می‌توان نتیجه گرفت که بالاترین همبستگی در این رابطه بین واگویه و استنتاج به‌عنوان بخشی از استدلال منطقی و پایین‌ترین همبستگی بین واگویه و دستاورد زبانی دانشجویان ایرانی است. برای بررسی اینکه آیا برازش[1] داده‌ها در مدل فرضی برای واگویه، استدلال منطقی و دستاورد زبانی وجود دارد، از نرم‌افزار لیزرل[2] مدل ۸/۵۰ استفاده شد تا مدل معادلهٔ ساختاری اجرا و تحلیل مسیر[3] انجام شود. شاخص‌های زیر، برازش مدل را نشان می‌دهند.



شکل ۱. طرح کلی رابطهٔ واگویه، استدلال منطقی و دستاورد زبانی

1. Fit indices
2. LISREL
3. Path Analysis

در ایـن پـژوهش، روابـط سـاختاری بررسـی شـدند و مـدل فرضـی، آزمـایش شـد. تعدادی شاخص برازش برای تخمـین بـرازش مـدل بررسـی شـدند: مقـدار مجـذور کـا[1] کـه نباید معنادار باشـد، مجـذور کـای نسـبی[2] کـه نبایـد بیشـتر از ۳ باشـد، (شـاخص برازنـدگی هنجارشـده[3]=۰/٦۰)، شـاخص بـرازش تطبیقـی[4] =۰/٦۰ بـا بـرش ارزش بیشـتر از ۰/۹۵ و شـاخص ریشـهٔ خطـای تقریـب میـانگین مجـذورات[5] حـدوداً ۰/۰٦ یـا ۰/۰۷ (شـریبر، نـورا، استیج، بارلو و کینگ، ۲۰۰٦).

همـان‌طور کـه در شـکل ۱ نشـان داده شـد، همـه شـاخص‌هـا بـه آسـتانهٔ قابـل قبـول رسـیدند: مجـذور کـای نسـبی (۲/۸۲)، شـاخص ریشـهٔ خطـای تقریـب میـانگین مجـذورات (۰/۰۷۰) و شاخص نیکویی برازش (۰/۹۰).

مقادیر تـی و برآوردهـای اسـتاندارد بررسـی شـدند تـا قـدرت روابـط علـت و معلـولی در میان متغیرها بررسی شود.

همـان‌طور کـه در شـکل ۱ مشـخص اسـت، دو بـرآورد بـر روی مسـیرها مشـخص است. اولین عدد بر روی مسیر عـدد بتـا یـا ضـریب اسـتاندارد اسـت کـه قـدرت پیش‌بینـی متغیـر مسـتقل را مشـخص مـی‌کنـد و همچنـین یـک تصـویر واضـح از انـدازه‌اثـر آن ارائـه می‌دهد. شایان ذکـر اسـت هرچـه ایـن میـزان بـه ۱ نزدیـک‌تر باشـد، میـزان همبسـتگی بهتـر و قدرت پیش‌بینی بیشـتر اسـت. دومـین عـدد، انـدازهٔ تـی اسـت کـه اگـر تـی> ۲ یـا تـی < ۲- باشد نتیجه از نظر آماری معنادار است.

نتایج نشان دادند که واگویـه، قـدرت پیش‌بینـی قابـل توجـه و همبسـتگی مثبتـی بـا هـر سـه متغیـر زیرمجموعـهٔ اسـتدلال منطقـی (اسـتنتاج، اسـتنباط و ارزشـیابی اسـتدلال‌های منطقی) دارد. از طرفی، بین سـه متغیـر اسـتدلال منطقـی نیـز همبسـتگی و قـدرت پـیش‌بینـی قابـل تـوجهی نسـبت بـه دسـتاورد زبـانی وجـود دارد. ایـن سـه متغیـر اسـتدلال منطقـی بـا دسـتاورد زبـانی همبسـتگی مثبـت دارنـد. انـدازهٔ همبسـتگی آن‌هـا بـه انـدازه‌ای قـوی اسـت

1. Chi-square
2. Chi-square/*df* ratio
3. Normed fit index
4. Comparative fit index
5. Root Mean Square Error of Approximation

که بـه سـطح معنـاداری مـی‌رسـد و بنـابراین روابـط معنـادار را تضـمین مـی‌کنـد. سـرانجام، می‌توان نتیجه گرفت کـه واگویـه مـی‌توانـد بـه‌طور غیرمسـتقیم و مثبـت بـا دسـتاورد زبـانی همبسـتگی معنـاداری داشـته باشـد. همچنـین واگویـه قـدرت پیش‌بینـی مثبتـی بـرای دستاورد زبانی دارد.

۵. بحث

هـدف پـژوهش حاضـر بررسـی ارتبـاط احتمـالی بـین واگویـهٔ دانشـجویان ایرانـی بـا اسـتدلال منطقـی و دسـتاورد زبـانی آن‌هـا بـوده اسـت. هـدف بررسـی چنـین ارتباطـاتی بـر مبنای مـدل‌هـا و نظریـه‌های کنـونی یـادگیری اسـت کـه معتقدنـد واگویـه مـی‌توانـد قـدرت استدلال منطقی و متعاقباً دستاورد زبانی افراد را افزایش دهد.

یافته‌های پژوهش کنـونی، ایـن ادعـا را تأییـد می‌کنـد: اسـتدلال منطقـی کـه توسـط سـه متغیـر اسـتنتاج، اسـتنباط و ارزشـیابی اسـتدلال‌ها سـنجیده شـده (میرزائـی و مفتـون، ۲۰۱۶؛ پرسش‌نامهٔ تفکـر انتقـادی، ۲۰۱۰) مـی‌توانـد توسـط واگویـه افـزایش یابـد. در همـین راسـتا، اینگیلـیش[1] (۲۰۱۳) اذعـان داشـت کـه مـاهرترین و ضـعیف‌تـرین اسـتدلالگرها، انـواع مختلفی از واگویـه‌ها را تولیـد مـی‌کننـد کـه تقریبـاً از نظـر تعـداد بـا هـم برابرنـد. در واقـع، اینگلـیش معتقـد اسـت تفاوت‌هـای قابـل تـوجهی در واگویـه‌های ضـبط‌شـده در میـان اسـتدلالگران وجـود دارد و ایـن نشـان‌دهندهٔ درک و اسـتدلال متفـاوت آن‌هـا از فعالیـت زبـانی مـورد نظـر اسـت. اینگلـیش اظهـار مـی‌دارد کـه تولیـد واگویـه توسـط حـل‌کننـدگان حرفـه‌ای مسـائل، ماهیـت فعالیـت‌هـای زبـانی مبتنـی بـر اسـتدلال را نشـان مـی‌دهـد و منعکس‌کنندهٔ توانـایی آن‌هـا در یـافتن روابـط مفهـومی (ادراکـی) و تبـدیل آن‌هـا بـه کلمـات اسـت. همزمـان، اسـتدلالگران ضـعیف‌تر واگویـه‌هـایی را تولیـد مـی‌کننـد کـه نشـان‌دهندهٔ توجـه کمتـر آن‌هـا بـه ابعـاد مختلـف فعالیـت اسـت. دانکـین و چـین[2] (۱۹۹۹) بیـان کردنـد که به نظـر مـی‌رسـد واگویـه متعلـق بـه رونـد رشدشناسـی افـراد اسـت. یافتـه‌های پـژوهش

1. English
2. Duncan & Cheyne

دانکین و چین مشخص کرد که واگویه‌های آشکار دارای نقشی واسطه‌ای‌اند که خودتنظیمی و حل مسئله را در دوران بلوغ کنترل می‌کنند.

برخی یافته‌ها حاکی از آن است که تولید واگویه در فعالیت‌های سخت‌تر بیشتر از تولید واگویه در فعالیت‌های ساده‌تر است (مکافرتی، ۱۹۹٤). همچنین، شواهد گوناگونی وجود داشتند که نشان دادند که روابط بین تولید واگویه و دشواری فعالیت‌ها تنها به دوران کودکی محدود نمی‌شود. در واقع، این نوع رابطه تا بعداز دوران بلوغ نیز ادامه می‌یابد. به این معنی که افراد بالغ نیز همچون کودکان، دارای قدرت شناختی برتر برای حل فعالیت‌های پیچیده‌اند. در نتیجه آن‌ها واگویه بیشتری تولید می‌کنند (دانکین و چین، ۱۹۹۹). به همین ترتیب، الکونین (به‌نقل از دایاز و برک، ۲۰۱٤) تحقیقی را بر روی واگویه‌ها انجام داد که در آن روی نقش استدلال در زبان‌آموزان توسط واگویه‌ها تأکید کرد.

فان[1] (۲۰۱۱) پیشنهاد کرد که استدلال می‌تواند به خودتنظیمی در طول یادگیری و تدریس کمک کند و می‌توان آن را نوعی تمرین شناختی در نظر گرفت. همچنین او ادعا کرد که هماهنگی بین این اجزا، یعنی بین استدلال و خودتنظیمی می‌تواند سبب رشد شناختی زبان‌آموزان شود. کوپیر[2] (۲۰۰۲) ذکر می‌کند که گسترش راه‌های خودتنظیمی همانند استفاده از واگویه‌ها، ممکن است منجر به افزایش قدرت استدلال افراد شود. به‌علاوه، لونگ و کمبر[3] (۲۰۰۳)، نتیجه گرفتند که روابط معناداری بین استدلال و خودتنظیمی (استفاده از واگویه‌ها) وجود دارد.

دربارهٔ رابطه بین تولید واگویه توسط دانشجویان و دستاورد زبانی آن‌ها، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که تولید واگویهٔ دانشجویان می‌تواند به‌طور مثبت و البته غیرمستقیم میزان دستاورد زبانی آن‌ها را پیش‌بینی کند. در نتیجه می‌توان گفت که بین این دو متغیر رابطهٔ معناداری وجود دارد. در همین راستا مطالعات مختلفی نشان دادند که یادگیرندگانی که درجات بالاتری از خودتنظیمی دارند توانایی یادگیری بیشتری

1. Phan
2. Kupier
3. Leung & Kember

دارند و مشتاق‌تر به یادگیری با اهداف آموزشی‌اند (برای مثال: زیمرمن و دی شانک[1]، ۲۰۰۱؛ پاژاره و شانک[2]،۲۰۰۱ ؛ آه، مور واتپوتاسمی[3]، ۲۰۰۳). براساس پژوهش انجام‌شده توسط غنی‌زاده و میرزائی (۲۰۱۲ الف و ب)، نقش مؤثر مهارت‌های خودتنظیمی در میزان یادگیری اکادمیک را می‌توان به محیط‌های یادگیری زبان خارجی و در میان زبان‌آموزان تعمیم داد. این موضوع همسو با یافته‌های لی و لوران[4] (۲۰۰۰) است. همان‌طور که قبلاً ذکر شد واگویه می‌تواند سبب افزایش خودتنظیمی شود. بنابراین واگویه، ابزاری برای یادگیری (دستاورد زبانی) از طریق خودتنظیمی است.

لنتلف تورن و پونر (۲۰۱۵) نیز معتقدند واگویه مسئله‌ای بسیار مهم در درک این مطلب است که زبان چگونه افکار را هدایت می‌کند. از طرف دیگر، رابطهٔ بین میزان دستاوردهای آموزشی و خودتنظیمی، در پژوهش‌های قبلی به اثبات رسیده است (به‌عنوان مثال: مازوکو و کوور[5]، ۲۰۰۷؛ میاک و همکاران[6]، ۲۰۰۰).

به نظر جانسون، کار و یوه[7] (۱۹۹۸)، دانشجویان در مهارت خواندن به ارزشیابی استدلال‌های منطقی، نتیجه‌گیری، توجه به ناهمخوانی‌های موجود در استدلال‌ها و استنباط می‌پردازند. تمام موارد ذکر شده کاملاً در حیطهٔ توانایی‌های رده‌بالا هستند که می‌توانند به دریافت معنا از نوشته و تفسیر مطلب منجر شوند. همچنین یافته‌های پژوهش کنونی همسو با نتایج خورشیدی و آبادیخواه (۲۰۱۳) است که معتقدند تولید انواع واگویه با افزایش قدرت استدلال منتج به زبان‌آموزی بهتر افراد خواهد شد. همچنین میرزایی و مفتون (۲۰۱٦) در پژوهش خود نشان دادند که تدریس تکنیک‌هایی برای افزایش قدرت استدلال منطقیِ دانشجویان زبان انگلیسی در گروه آزمایش (از طریق بررسی فاکتورهای دیگر)، منجر به تولید واگویه بیشتر و متعاقباً

1. Zimmerman & D. Schunk
2. Pajares & Schunk
3. Ee, Moore, & Atputhasamy
4. Lee and Loughran
5. Mazzocco & Kover
6. Miyake et al
7. Jonassen, Carr, & Yueh

سبب شد تا دانشجویان تفاوت معناداری با گروه گواه در فعالیت‌های زبانی داشته باشند. شایان ذکر است که نتیجهٔ پژوهش کنونی با اثبات افزایش دستاورد زبانی با افزایش تولید واگویه و قدرت استدلال منطقی، مخالف نتایج لنتلف و فراولی (۱۹۸۳) و مکافرتی (۱۹۹٤) است که ثابت کردند با تولید واگویه میزان مهارت زبانی افراد کاهش می‌یابد.

٦. نتیجه‌گیری و پیشنهادها

هدف پژوهش کنونی یافتن رابطهٔ بین واگویهٔ دانشجویان ایرانی، استدلال منطقی و دستاورد زبانی آن‌ها از طریق انجام تحلیل مسیر بود. نتایج این پژوهش نشان داد که قدرت استدلال منطقی دانشجویان تحت تأثیر تولید واگویهٔ آن‌هاست. به‌علاوه، پژوهش کنونی به بررسی رابطهٔ بین واگویه و دستاورد زبانی دانشجویان نیز پرداخت. به‌طور خلاصه، می‌توان نتایج پژوهش را بدین شکل بیان کرد: یافته‌های این پژوهش نشان دادند که واگویهٔ دانشجویان به‌صورت مثبت و معناداری قدرت استدلال منطقی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (استنتاج، استنباط، ارزشیابی استدلال‌های منطقی). به عبارت دیگر، انضمام واگویه به‌طور کلی سبب افزایش استدلال منطقی و به‌ویژه سبب افزایش استنتاج، استنباط و ارزشیابی استدلال منطقی می‌شود. همچنین، تولید واگویه توسط دانشجویان همبستگی مثبتی با میزان دستاورد زبانی آن‌ها دارد.

علاوه بر این، پژوهش کنونی تلاش کرد درکی از مفهوم واگویه در یادگیری زبان خارجی ارائه دهد. در واقع، با بررسی دقیق واگویه‌هایی که دانشجویان تولید می‌کنند، مدرسان زبان می‌توانند درک فوق‌العاده‌ای از انواع راه‌ها و روش‌های زبان‌آموزی دانشجویان داشته باشند و به حل مسائل یادگیری در بافت‌های یادگیری زبان خارجی بپردازند. همچنین می‌توانند از این درک در طراحی و ارزیابی دیگر فعالیت‌های زبانی مشابه استفاده نمایند. در این راستا، مدرسان زبان انگلیسی می‌توانند نقش مهمی در تشویق دانشجویان به استفاده از واگویه داشته باشند و این کار را از طریق فراهم کردن فعالیت‌های مناسب انجام دهند. تمرین‌های آموزشی با اهداف یادگیری نیاز به چنین موضوعاتی دارند تا بتوانند فعالیت‌هایی پایدار با محوریت مدرس و دانشجو

فـراهم کننـد؛ فعالیت‌هـایی هوشـمندانه‌ای طراحـی شـده و بسـیار معتبرنـد و از طریـق انجـام تمرین‌های اسـتدلالی و درگیـر کـردن و تلقـین کـردن بـه دانشـجویان و بـرانگیختن آن‌هـا در بهبود مهارت‌هـای زبـانی بـه‌دسـت آینـد (اسـتنلی، ۲۰۱۱). از ایـن طریـق طراحـی و اسـتفاده از تمـرین‌هـایی بـرای افـزایش مهارت‌هـای فکـری مرتبـه‌بالـا از قبیـل تفکـر انتقـادی کـه در آن استدلال منطقی گنجانده شده، از اهمیت بسزایی برخوردار است.

خصوصیات این قبیـل فعالیـت‌هـا ممکـن اسـت متفـاوت باشـد و ایـن تفـاوت براسـاس بـافتی اسـت کـه یـادگیری زبـان در آن صـورت می‌گیـرد (بـه‌عنوان مثـال، اسـتفاده از نقشـهٔ ذهنی برای افـزایش تفکـر انتقـادی در میـان دانشـجویان). در واقـع، یافتـه‌های ایـن پـژوهش دستاوردهایی برای مدرسـان و طراحـان کتـب درسـی زبـان انگلیسـی دارد کـه مـی‌توانـد بـه آن‌ها در طراحی و اجـرای فعالیـت‌هـای خـاص زبـانی کمـک کنـد؛ ایـن فعالیت‌هـا بـه نوبـهٔ خـود مـی‌تواننـد بـه دانشـجویان در تحریـک و اسـتفاده از واگویـه‌ها و اسـتدلال منطقـی کمک کنند و دستاوردها و موفقیت‌های تحصیلی افراد را به همراه داشته باشند.

کتابنامه

پیش‌قدم، ر.، هاشمی، م. ر.، و حسامی ارانی، ش. (۲۰۱۲). تفکر انتقادی و ترجمه: بررسی ارتباط میان مهارت تفکر انتقادی و توانایی در *ترجمه*. *مطالعات زبان و ترجمه، ٤٤*(٤) ١٥-٣٣.

شادلو، ف.، شهریاری، ح.، و قنسولی، ب. (۱۳۹۵). بررسی پیچیدگی دستوری در متون استدلالی زبان‌آموزان ایرانی از سه سطح مختلف توانش زبانی. *مطالعات زبان و ترجمه، ٤٩*(٤)، ٦١-٧٥.

Abadikhah, S., & Khorshidi, A. (2013). An investigation of the private speech phenomenon in the collaborative interaction of Iranian adult EFL learners. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, *19*(3), 71-85.

Allen, M. (2004). *Smart thinking skills for critical understanding and writing*. Oxford, England: Oxford University Press.

Anton, M., & DiCamilla, F. (1999). Socio-cognitive functions of L1 collabortaive interaction in the L2 classroom. *Canadian Modern Language Review*, *54*(3), 314-342.

Best, J. W., & Khan, J. V. (2006). *Research in Education*. London, England: Pearson Education.

Bivens, J. A., & Berk, L. E. (1990). A longitudinal study of the development of elementary school children's private speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, *36*(4), 443-463.

Centeno-Cortés, B., & Jiménez Jiménez, A. (2004). Problem-solving tasks in a foreign language: The importance of the L1 in private verbal thinking. *International Journal of Applied Linguistics, 14*(1), 7-35.

Dabaghi, A., Zabihi, R., & Rezazadeh, M. (2013). Argumentative and narrative written task performance: Differential effects of critical thinking. *International Journal of Research Studies in Language Learning, 2*(2), 3-14.

Diaz, R., & Berk, L. E. (2014). *Private speech: From social interaction to self-regulation*: Hillsdale, MI: Lawrence Erlbaum Associates.

DiCamilla, F. J., & Antón, M. (2004). Private speech: A study of language for thought in the collaborative interaction of language learners, *International Journal of Applied Linguistics, 14*(1), 36-69.

Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33-56). Norwood: Ablex.

Duncan, R. M., & Cheyne, J. A. (1999). Incidence and functions of self-reported private speech in young adults: a self-verbalization questionnaire. *Canadian Journal of Behavioural Science, 31*(2), 133-136.

Ee, J., Moore, P. J., & Atputhasamy, L. (2003). High-achieving Students: Their motivational goals, self-regulation and achievement and relationships to their teachers' goals and strategy-based instruction. *High Ability Studies, 14*, 23-39 .

Ehrich, J. F. (2006). Vygotskyan inner speech and the reading process. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology, 6*, 12-25.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.

English, L. D. (2013). *Mathematical reasoning: Analogies, metaphors, and images*. New York, NY: Routledge.

Facione, N. C., & Facione, P. A. (1996). Externalizing the critical thinking in knowledge development and clinical judgment. *Nursing Outlook, 44*(3), 129-136.

Feigenbaum, P. (1992). Development of the syntactic and discourse structures of private speech. In R. M. Diaz & L. E. Berk (Eds.), *Private speech: From social interaction to self-regulation* (pp. 181-198). Hiisdale, MI: Erlbaum.

Flavell, J. H., Beach, D. R., & Chinsky, J. (1966). Spontaneous verbal rehearsal in a memory task as a function of age. *Child Development, 37*, 283-299.

Frawley, W., & Lantolf, J. P. (1985). Second language discourse: A Vygotskyan perspective. *Applied Linguistics, 6*(1), 19-44.

Ghanizadeh, A., & Mirzaee, S. (2012a). *Critical thinking: How to enhance it in language classes*. Germany: LAMBERT Academic Publishing.

Ghanizadeh, A., & Mirzaee, S. (2012b). EFL learners' self-regulation, critical thinking and language achievement. *International Journal of Linguistics, 4*(3), 451-468.

Gholami, M., Salehi, N., Azizi, E., & Fazli, B. (2016). Private speech and cognitive development: A review of the two theories. *IIOAB Journal, 7*, 262-269.

Hashemi, M. R., & Ghanizadeh, A. J. S. (2012). Critical discourse analysis and critical thinking: An experimental study in an EFL context. *System, 40*(1), 37-47.

Hooks, B. (2010). *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. England: Routledge.

Johnson, M. (2004). *A philosophy of second language acquisition.* New Haven, CT: Yale Language Series.

Jonassen, D. H., Carr, C., & Yueh, H.-P. (1998). Computers as mind tools for engaging learners in critical thinking. *TechTrends, 43*(2), 24-32.

Khodadady, E., & Ghanizadeh, A. (2011). The impact of concept mapping on EFL learners' critical thinking ability. *English Language Teaching, 4*(4), 49-60.

Kuiper, R. (2002). Enhancing metacognition through the reflective use of self-regulated learning strategies. *The Journal of Continuing Education in Nursing, 33*(2), 78-87.

Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, London: Oxford University Press.

Lantolf, J. P., & Frawley, W. (1983). Second language performance and Vygotskyan psycholinguistics: Implications for L2 instruction. In A. Manning, P. Martin, & K. McCalla (Eds.), *The tenth LACUS forum* (pp. 425-440). Columbia: Hornbeam Press.

Lantolf, J., Thorne, S. L., & Poehner, M. (2015). Sociocultural theory and second language development. In B. vanPatten, & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 207-226). New York, NY: Rutledge.

Lee, J. (2008). Gesture and private speech in second language acquisition in SLA. *SSLA, 30*, 169–190.

Lee, S. K. F., & Loughran, J. (2000). Facilitating pre-service teachers' reflection through a school-based teaching programme. *Reflective Practice, 1*(1), 69-89.

Leibniz, G. W., & von Leibniz, G. W. F. (1996). *Leibniz: New essays on human understanding*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Leung, D. Y., & Kember, D. (2003). The relationship between approaches to learning and reflection upon practice. *Educational psychology, 23*(1), 61-71.

Lloyd, P., & Fernyhough, C. (1999). *Lev Vygotsky: Critical assessments*. London, England: Taylor & Francis.

Locke, J. (1841). *An essay concerning human understanding*. Oxford, England: Oxford University Press.

Mazzocco, M. M., & Kover, S. T. (2007). A longitudinal assessment of executive function skills and their association with math performance. *Child Neuropsychology,13*(1), 18-45.

McCafferty, S. G. (1992). The use of private speech by adult second language learners: A cross-cultural study. *The Modern Language Journal, 76*(2), 179-189.

McCafferty, S. G. (1994). The use of PS by adult ESL learners at different levels of proficiency. In L. G. Appel (Ed.), *Vygotskian approaches to second language*

research (pp. 117-134). Norwood, NJ: Ablex. *approaches to second language research* (pp.135-56). Norwood, NJ: Ablex.

McCafferty, S. G. (1998). Nonverbal expression and L2 private speech. *Applied Linguistics, 19*(1), 73-96.

Mirzaee, S., & Maftoon, P. (2016). An examination of Vygotsky's socio-cultural theory in second language acquisition: the role of higher order thinking enhancing techniques and the EFL learners' use of private speech in the construction of reasoning. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 1*(18), 1-25.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex «frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology, 41*(1), 49-100.

Mohseni, N. (2017). *Theories in growth psychology.*Tehran, Iran: Jajarmi.

Pajares, F., & Schunk, D. (2001). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). San Diego, CA: Academic Press.

Patrick, E., & Abravanel, E. (2000). The self-regulatory nature of preschool children's private speech in a naturalistic setting. *Applied Psycholinguistics, 21*(1), 45-61.

Peters, M. A. (2008). Kinds of thinking, styles of reasoning. In M. Mason (Ed.), *Critical thinking and learning* (pp. 12-24). Oxford, England: Blackwell.

Phan, H. P. (2011). Interrelations between self-efficacy and learning approaches: A developmental approach. *Educational Psychology, 31*(2), 225-246.

Platt, E., & Brooks, F. B. (1994). The acquisition-rich environment. *The Modern Language Journal, 78*(4), 497-511.

Roebuck, R. F., & Wagner, L. (2004). Teaching repetition as a communicative and cognitive tool: evidence from a Spanish conversation class. *International Journal of Applied Linguistics, 14*(1), 70-89.

Saville-Troike, M. (1988). Private speech: Evidence for second language learning strategies during the 'silent'period. *Journal of Child Language, 15*(3), 567-590.

Siegrist, M. (1995). Inner speech as a cognitive process mediating self-consciousness and inhibiting self-deception. *Psychological Reports, 76*(1), 259-265.

Sokolov, A. (2012). *Inner speech and thought*. London, England: Springer Science & Business Media.

Sonmez, S. S. (2011). *A study of private speech and cognitive regulation in native-nonnative speaker interactions*. Florida, FL: The Florida State University.

Stanley, F. (2011). Vygotsky–From public to private: Learning from personal speech. In T. Waller, J. Whitmarsh, & K. C. içinde (Eds.), *Making sense of theory and practice in early childhood* (pp. 11-25). Milton Keynes, England: Open University Press.

Stella, C. (2005). *Critical thinking skills: Developing effective analysis and arguments*. New York, Ny: Palgrave Macmillan.

Stuerzenhofecker, K. (2008). *Developing Thinking; developing learning: A guide to thinking skills in education.* New York, NY: Open University Press.

Sumner, W. G. (2013). *Folkways:A study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores and morals*. VancouverCanada: Read Books Ltd.

Tomlinson, B. (2001). The inner voice: A critical factor in L2 learning. *Journal of the Imagination in L2 Learning, VI*, 26-33.

VandenBos, G.(2015). *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.

Vygotskie, L., Embong, A. R., & Muslim, N. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language.* Cambridge: MIT Press.

Watson, G., & Glaser, E. (2002). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*. *UK*: Psychological Corporation.

Watson, G., & Glaser, E. M. (2010). *Watson-GlaserTM critical thinking appraisal*. London, England: Pearson Education.

Winsler, A., Fernyhough, C., McClaren, E. M., & Way, E. (2005). *Private speech coding manual*. Fairfax, VA: George Mason University.

Winsler, A., Manfra, L., & Diaz, R. (2007). Should I let them talk?: Private speech and task performance among preschool children with and without behavior problems. *Early Childhood Research Quarterly*, *22*(2), 215-231.

Winsler, A., & Naglieri, J. (2003). Overt and covert verbal problem-solving strategies: Developmental trends in use, awareness, and relations with task performance in children aged 5 to 17. *Child Development*, *74*(3), 659-678.

Zimmerman, B. J., & D. Schunk. (2001). Reflection on theories of self-regulated learning and academic achievement. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 289-307). Mahwah, NJ: Erlbaum.

مطالعات زبان و ترجمه شمارهٔ دوم (تابستان ۱۳۹۸) دوره پنجاه و دوم، صص ۱۵۶-۱۲۷ مقاله پژوهشی

DOI: lts.v52i1.79573/10.22067

نقش تماشای محصولات سینمایی خارجی در یادگیری زبان خارجی خارج از کلاس درس

سعید عامری* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

مریم قدرتی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

چکیده

با توجه به نقش مثبت تماشای فیلم و سریال در یادگیری غیررسمی زبان انگلیسی که در پژوهش‌های بین‌المللی به اثبات رسیده است، هدف پژوهش حاضر پاسخ به پرسش‌هایی در خصوص موقعیت‌های مختلف یادگیری زبان انگلیسی در خارج از کلاس درس و نیز دیدگاه دانشجویان ایرانی در رابطه با جایگاه محصولات سینمایی در تقویت مهارت‌های زبان انگلیسی است. داده‌های تحقیق به دو صورت کمی و کیفی از طریق پرسش‌نامه و مصاحبه از میان دانشجویان سال اول کارشناسی رشته‌های مختلف جمع‌آوری شده است. نتایج کلی پژوهش حاکی از آن است که دانشجویان بسیاری به تماشای فیلم و سریال انگلیسی به‌صورت زبان اصلی و با کمک زیرنویس تمایل دارند. دیگر نتایج نیز مؤید این مسئله است که دانشجویان از میان فعالیت‌های خارج از کلاس درس از قبیل خواندن کتاب یا تماشای آنلاین ویدیوهای انگلیسی و ... در جهت یادگیری زبان انگلیسی، زمان بیش‌تری را به گوش کردن به آهنگ‌های انگلیسی و تماشای فیلم و سریال انگلیسی اختصاص می‌دهند. با توجه به اینکه اکثر شرکت‌کنندگان، فیلم و سریال‌های خارجی را از طریق زیرنویس فارسی تماشا می‌کنند، به نظر می‌رسد زیرنویس بین‌زبانی در تقویت مهارت‌های زبانی و یادگیری تصادفی دارای اهمیت است. به‌علاوه زبان‌آموزان، تماشای فیلم و سریال انگلیسی را از سه نظر مثبت ارزیابی کردند: آشنایی با تلفظ واژگان، تقویت مهارت‌های شنیداری و افزایش دامنهٔ واژگان.

واژه‌های مهم: یادگیری خارج از کلاس درس، فیلم و سریال، مهارت‌های زبانی، زبان‌آموز، ترجمهٔ دیداری‌شنیداری

* نویسنده مسئول s.ameri@mail.um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۱/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۳/۱۱

۱. مقدمه

در مقایسه با چند دههٔ گذشته، به لطف پیشرفت فناوری‌هایی از قبیل اینترنت، دسترسی به محصولات سینمایی به حدی آسان شده است که افراد به‌سادگی و تنها با فشردن چند کلید وارد دنیای محصولات چندرسانه‌ای می‌شوند. با توجه به رویکرد محافظه‌کارانهٔ صنعت دوبله در ایران که دوبلهٔ فیلم و سریال‌ها با تأخیر بسیاری همراه است یا امکان دارد هر فیلم و سریالی مناسب دوبله تشخیص داده نشود (خوش‌سلیقه و عامری، ۲۰۱٦)، در حال حاضر محصولات سینمایی خارجی به‌صورت غیرقانونی و تقریباً رایگان در وب‌سایت‌های بسیاری در دسترس عموم قرار می‌گیرد و زیرنویس‌گذارن فعال در این حوزه زمینهٔ مساعدتری را برای افراد در جهت تماشای فیلم و سریال‌های مختلف فراهم می‌کند (خوش‌سلیقه و فاضلی حق‌پناه، ۱۳۹۵). برکسی پوشیده نیست که تماشای فیلم و سریال به زبان اصلی ابزار بسیار مهمی برای یادگیری تصادفی یا غیرتصادفی زبان خارجی محسوب می‌شود. از این موضوع با عنوان یادگیری غیررسمی[1] یاد می‌شود. در واقع به گفتهٔ سوکت (۲۰۱٤، ص. ١٤) در این موقعیت، یادگیری زبان نه هدف اصلی بلکه محصول جانبی تماشای مستمر برنامه‌های سینمایی است. برای مثال، به گفتهٔ روپرز میکولا، فنول و بنال‌استانول (۲۰۱۹)، بهره‌گیری مداوم از رسانه‌های انگلیسی‌زبان، فرایند فراگیری زبان انگلیسی را تسهیل می‌کند؛ زیرا سطح مهارت‌های زبانی افراد در کشورهایی که در آن فیلم و سریال خارجی به‌صورت زیرنویس‌شده نمایش داده می‌شود به‌دلیل دسترسی افراد به زبان اصلی در زیرنویس فیلم، به‌مراتب بالاتر از افرادی است که در کشورهای دوبله‌محور زندگی می‌کنند.

سوکت و همکارانش پژوهش‌های بسیاری دربارهٔ یادگیری غیررسمی با تأکید بر نقش مثبت تماشای فیلم و سریال در یادگیری غیررسمی انجام داده‌اند (توفالی و سوکت، ۲۰۱۰ و ۲۰۱۵؛ سوکت و توفالی، ۲۰۱۲). با توجه به یافته‌های این پژوهش‌ها، عواملی همچون گوش کردن به موسیقی و تماشای فیلم و سریال انگلیسی تحریک حسی افزوده‌ای هستند که تأثیر مثبتی بر یادگیری زبان دارند، اگرچه افراد ممکن است توجه چندانی به محتوا نداشته باشند (سوکت ۲۰۱٤، ص. ۱۵). این امر به تعریف یادگیری غیررسمی که در ادامه بحث به آن پرداخته می‌شود بسیار نزدیک است. از دیگر سو، پژوهشگران حوزه‌ی ترجمه دیداری‌شنیداری نیز به کارکرد

1. informal learning

مثبت ترجمه دیداری‌شنیداری و به‌ویژه نقش زیرنویس در آموزش و یادگیری زبان انگلیسی تأکید کرده‌اند (مثلاً گامبیه، کیمی و ماریوتی، ۲۰۱۵؛ وندرپلانک، ۲۰۱۶؛ مکلاگلین، لرتولا و تالاوان، ۲۰۱۸). وب (۲۰۱۵) هم بر این باور است که تماشای فیلم و سریال به‌طور گسترده می‌تواند نیاز زبان‌آموزان به فرآورده‌های زبان دوم را برآورده سازد.

این حوزهٔ پژوهشی در ایران همچنان ناشناخته مانده است و نمی‌توان به طور دقیق به پرسش‌هایی در ارتباط با موارد ذیل پاسخ داد:

- دانشجویان ایرانی علاوه بر کلاس‌های دانشگاهی یا آموزشگاهی تا چه اندازه با فعالیت‌های غیرکلاسی و غیررسمی در زمینهٔ زبان‌آموزی درگیر هستند؟
- چه میزان از این فعالیت‌ها به فیلم و سریال اختصاص دارد؟
- تماشای فیلم و سریال تا چه اندازه به کمک زیرنویس بین‌زبانی انجام می‌پذیرد؟

با در نظر گرفتن این موارد، هدف پژوهش حاضر پاسخ به پرسش‌هایی در خصوص عوامل یادگیری زبان انگلیسی در خارج از کلاس درس و نیز دیدگاه دانشجویان ایرانی در رابطه با جایگاه محصولات سینمایی در تقویت مهارت‌های زبان انگلیسی است.

۲. پیشینهٔ پژوهش

۲. ۱. یادگیری خارج از کلاس درس و یادگیری غیررسمی

یادگیری زبان انگلیسی و تقویت مهارت‌های مربوط به آن در زبان‌آموزان تنها از طریق حضور آنان در ساعات محدودی در طول هفته در کلاس‌های آموزشی زبان انگلیسی امکان‌پذیر نیست. این امر، زبان‌آموزان مشتاق را وا می‌دارد تا خارج از محیط کلاس آموزشی مشارکت‌های فعالی در این زمینه داشته باشند و از طرق مختلف، پیشرفت خود در مهارت‌های زبانی را تسریع ببخشند. فعالیت‌های خارج از کلاس زبان‌آموزان می‌تواند شامل یادگیری زبان از طریق تماشای فیلم و سریال، گوش دادن به موسیقی، شرکت در بازی‌های ویدیویی و از این قبیل موارد باشد. همچنین بعضی پژوهشگران بر این باورند که در مورد بسیاری از زبان‌آموزان، یادگیری زبان خارجی عمدتاً خارج از کلاس روی می‌دهد تا در کلاس درس (سوندکویست، ۲۰۱۱). سوندکویست (۲۰۱۱) برای توصیف پدیدهٔ یادگیری زبان خارج از کلاس درس از اصطلاح

extramural استفاده می‌کند. این اصطلاح به هرگونه یادگیری خارج از کلاس‌های رسمی درسی اطلاق می‌شود. یعنی، فرد فعالیتی را با هدف یادگیری یا تفریح و لذت انجام می‌دهد.

جفری سوکت (۲۰۱٤) براساس پژوهش‌ها در حوزهٔ یادگیری زبان، سه مقولهٔ اساسی مربوط به این حوزه را توضیح می‌دهد: یادگیری رسمی[1] که محدود به نظام آموزشی و کلاس‌های رسمی آموزش زبان است که شرکت در آن‌ها ممکن است داوطلبانه یا براساس جبر آکادمیک باشد. صرف‌نظر از موارد مورد توجه در این نوع یادگیری، نکتهٔ مهم این است که این نوع یادگیری در بافت یا محیطی رسمی صورت می‌گیرد. یادگیری نیمه‌رسمی یا آزاد[2] که از طریق استفاده از مواد آموزشی حرفه‌ای از قبیل کتاب‌های درسی، وبسایت‌ها و دی‌وی‌دی‌هایی که ویژهٔ آموزش زبان است در بافت غیرآکادمیک صورت می‌گیرد. یادگیری غیررسمی در یک بافت غیرسازمانی و غیرآکادمیک صورت می‌گیرد و به‌طور طبیعی و بدون استفاده از منابعی است که به‌طور خاص برای اهداف آموزشی طراحی شده‌اند. این نوع یادگیری در واقع فرایند یادگیری ناخودآگاهی است که عدم توجه آگاهانهٔ زبان‌آموز در فرایند یادگیری غیررسمی، توجه پژوهشگران را به مفهوم یادگیری تصادفی یا ضمنی[3] معطوف ساخته است. بر خلاف دیدگاه‌هایی که یادگیری غیررسمی را فرایندی آگاهانه تلقی می‌کنند، سوکت (۲۰۱٤) رویکردی را اتخاذ می‌کند که براساس آن افراد در یادگیری غیررسمی ممکن است از فرایند یادگیری آگاه نباشند و به همین دلیل توصیه می‌کند که به‌جای لفظ زبان‌آموزان از لفظ کاربران زبانی[4] استفاده شود. وی یادگیری غیررسمی را در بافت فرایندهای مرتبط با یادگیری تصادفی مثل گوش دادن به موسیقی، تماشای سریال‌های تلویزیونی و فیلم‌های انگلیسی و غیره قرار می‌دهد. البته به گفتهٔ آلیس (۱۹۹٤) یادگیری تصادفی محدود به یادگیری خارج از کلاس نمی‌شود و آن را می‌توان عاملی مهم در یادگیری زبان در بافت‌های رسمی هم تلقی کرد. مفهوم دیگری که سوکت (۲۰۱٤) در ارتباط با یادگیری غیررسمی مطرح می‌کند مفهوم یادگیری خارج از کلاس[5] است. این مفهوم به‌طور عمده به کوشش‌های عامدانه در جهت تقویت سطح زبان انگلیسی افراد اشاره دارد و از این منظر با

1. formal learning
2. non-formal learning
3. incidental learning
4. language user
5. out-of-class learning

مفهوم یادگیری تصادفی تفاوت دارد. این کوشش‌ها از طریق مواردی از قبیل تماشای برنامه‌ها و فیلم‌های تلویزیونی، خواندن و استفاده از اینترنت و غیره میسر می‌شود. هم‌چنان‌که در پژوهش حاضر نیز، مصاحبه‌شوندگان بر هدفمند بودن تماشای فیلم و سریال‌های انگلیسی در جهت تقویت سطح زبان انگلیسی خود تأکید داشتند. در مواردی که این نوع یادگیری غیرعامدانه باشد از آن به‌عنوان یادگیری طبیعی یاد می‌شود. در واقع سوکت (۲۰۱٤) دو حالت برای یادگیری غیررسمی در نظر دارد که نقطه‌اشتراک آن‌ها یادگیری خارج از محیط کلاس است؛ با این تفاوت که یادگیری تصادفی در کاربران زبانی به‌طور ناخودآگاه صورت می‌گیرد و یادگیری خارج از کلاس در زبان‌آموزان به‌طور آگاهانه و هدفمند صورت می‌گیرد. در این مقاله به هر دوی این موارد یعنی یادگیری ناخودآگاه و یادگیری عامدانه و آگاهانه پرداخته می‌شود.

به گفتهٔ پیکارد (۱۹۹٦) گوش دادن به رادیو و خواندن روزنامه و رمان خارج از کلاس درس از جمله مهم‌ترین فعالیت‌های یادگیری زبان‌آموزان است. با توجه به سال چاپ این مقاله در اواسط دههٔ ۱۹۹۰، بدیهی است که در آن زمان، گوش‌کردن به رادیو و خواندن روزنامه و رمان به منظور تقویت زبان خارجی در اولویت بوده است؛ زیرا فناوری اینترنت و دسترسی به مواد چندرسانه‌ای تقریباً از سال ۲۰۰۰ به بعد رشد چشمگیری داشته است. سایر و بان (۲۰۱٤) در پژوهشی دربارهٔ شیوه‌های یادگیری زبان انگلیسی خارج از کلاس درس توسط دانش‌آموزان مکزیکی به مهم‌ترین موارد و فعالیت‌های مؤثر در یادگیری زبان انگلیسی خارج از محیط کلاس اشاره می‌کنند که از قرار ذیل است: گوش دادن به موسیقی انگلیسی، تماشای فیلم‌های انگلیسی، انجام بازی‌های ویدیویی، استفاده از اینترنت و غیره. از نظر این دو پژوهشگر (۲۰۱٤، ص ۳۲٦)، چنین فعالیت‌هایی به‌ویژه اگر در سنین پایین‌تر شروع شود سه پیامد مثبت خواهد داشت:

۱. داشتن نگرش مثبت نسبت به زبان انگلیسی و اشتیاق برای جستجوی فرصت‌هایی خارج از کلاس برای تمرین زبان انگلیسی؛

۲. توانایی استفاده از ابزارهای زبانی و فنی برای درک زبان انگلیسی در موقعیت‌های ارتباطی حقیقی؛

۳. دسترسی به دامنهٔ گسترده‌تری از امکانات فرهنگی و اجتماعی از طریق زبان انگلیسی.

فاریا سلطانا (۲۰۱٤) شیوه‌های یادگیری زبان انگلیسی خارج از محیط کلاس را در مورد صد دانشجو در یکی از دانشگاه‌های بنگلادش مورد مطالعه قرار داده است و از مواردی از جمله رسانه‌های الکترونیک، زیرنویس، موسیقی، فیلم، روزنامه و کتاب به‌عنوان رسانه‌های بالقوه در تقویت مهارت‌های زبانی آنها نام برده است و بر این باور است که بهتر است مواردی از این قبیل در برنامه‌های آموزشی زبان انگلیسی دانشجویان گنجانده شود. گراو (۲۰۰۹) پژوهشی انجام داده است که در آن به بررسی و مقایسهٔ نحوهٔ استفاده از زبان انگلیسی خارج از کلاس درس و نیز در کلاس درس توسط دانش‌آموزان دبیرستانی در آلمان پرداخته است. براساس این پژوهش، دانش‌آموزان در اوقات فراغت خود از طریق تماشای تلویزیون، گوش دادن به موسیقی، بازی‌های رایانه‌ای، استفاده از اینترنت و سفر، سطح زبان انگلیسی خود را ارتقا داده‌اند. گراو (۲۰۰۹) در مقایسه‌ای که دربارهٔ این فعالیت‌ها بین دختران و پسران انجام داده است به این نتیجه دست یافته است که پسران در مقایسه با دختران گرایش بیشتری به شرکت در بازی‌های رایانه‌ای دارند در حالی که دختران تماشای برنامه‌های انگلیسی‌زبان و نیز گوش دادن به موسیقی را ترجیح می‌دهند.

ون‌من فت (۲۰۱۲) و اورهون (۲۰۱۸) نیز در پژوهش خود به این نتیجه دست یافته‌اند که از نظر زبان‌آموزان، تماشای فیلم و سریال نقش مؤثری در جهت تقویت مهارت‌های زبانی آن‌ها خارج از کلاس ایفا می‌کند. براساس نتایج پژوهشی که ون‌مارسنیل (۲۰۱۷) انجام داده است، بیش از ۹۰ درصد از شرکت‌کنندگان پژوهش به‌طور مستمر به تماشای فیلم و سریال انگلیسی می‌پردازند. یافته‌های حاصل از پژوهش مانکریف (۲۰۱۲) تا حدی متفاوت بود؛ زیرا شرکت‌کنندگان در این پژوهش زمان بیشتری را به صحبت با افراد انگلیسی زبان، دوستان و خواندن کتاب اختصاص می‌دادند. البته لازم به ذکر است که شرکت‌کنندگان بر این باور بودند که تماشای فیلم و سریال در مقایسه با سایر موارد نقش مؤثرتری در تقویت مهارت‌های زبانی ایفا می‌کند.

قسمت بعدی مقاله به بررسی دقیق‌تر نقش محصولات دیداری‌شنیداری در یادگیری زبان می‌پردازد.

۲. ۲. نقش محصولات دیداری‌شنیداری در یادگیری زبان

در چند سال اخیر پژوهشگران بسیاری بر کارکردهای مؤثر و مثبت ترجمهٔ دیداری‌شنیداری در آموزش و یادگیری زبان‌های خارجی تأکید داشته‌اند. سرآغاز پژوهش‌های داده‌محور در این زمینه دههٔ ۸۰ میلادی است، زمانی که وندرپلنک (۱۹۸۸) در پژوهش خود به اهمیت زیرنویس در تقویت مهارت‌های زبانی زبان‌آموزان پی برد. از آن زمان تاکنون مقالات و کتاب‌های بسیاری در این زمینه منتشر شده‌اند که به‌عنوان جدیدترین این موارد می‌توان به ویژه‌نامهٔ مجلهٔ Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts در سال ۲۰۱۸ اشاره کرد. تحقیقات در این حوزه نه‌تنها بر زیرنویس (بین‌زبانی و درون‌زبانی) بلکه بر اهمیت دوبله و توصیف شفاهی[1] نیز تأکید کرده‌اند؛ اگرچه در گذشته ترجمه به‌دلیل بروز خطاهای زبانی ناشی از زبان مادری به‌عنوان مانعی در آموزش زبان تلقی می‌شد (لاویسا، ۲۰۱٤). به نظر پاوسی و پرگو (۲۰۰۸) سطح مهارت‌های زبانی افرادی که در کشور آن‌ها زیرنویس شیوهٔ اصلی پخش محصولات دیداری‌شنیداری است نسبت به افرادی که این محصولات را به‌صورت دوبله در اختیار دارند به‌مراتب بالاتر است. این دیدگاه نسبتاً قدیمی در تازه‌ترین مقاله براساس داده‌های حاصل از کشورهای مختلف جهان به اثبات رسیده است (روپرز میکولا و همکاران، ۲۰۱۹). البته این نتیجه تا حدی در یافته‌های مرکز *شاخص بسندگی زبان انگلیسی ای‌اف*[2] نیز مشهود است به‌طوری که کشورهایی از قبیل سوئد، هلند، سنگاپور و دانمارک بالاترین سطح توانش در زبان انگلیسی را دارند. نکته قابل تأمل آن است که در این کشورها استفاده از زیرنویس رویکرد غالب در پخش محصولات چندرسانه‌ای است (شاخص بسندگی زبان انگلیسی ای‌اف، ۲۰۱۸).

براساس یافته‌های حاصل از پژوهش‌های داده‌محور پیشین، مکلاگلین و همکاران (۲۰۱۸) به این نتیجه دست یافتند که تماشای محصولات چندرسانه‌ای به‌صورت زیرنویس‌شده نقش مؤثری در تقویت مهارت‌های شنیداری و گفتاری، افزایش آگاهی فرهنگی و مهارت‌های یادگیری در حالت کلی دارد. به‌زعم بانوس و سوکولی (۲۰۱۵، ص ۲۰٤) استفاده از مواد

1. audio-description
2. EF English Proficiency Index

آموزشـــی دیداری‌شـــنیداری در کلاس خواه به‌صـــورت زیرنویس درون‌زبانی یا بین‌زبانی نتایج مثبت زیر را در پی دارد:

- ایجاد تنوع و جذابیت در محیط آموزشی
- افزایش انگیزه در زبان‌آموزان
- آشنایی زبان‌آموزان با عناصر فرهنگی و زبانی اصیل و معتبر که در بافت ارائه شده‌اند
- قابلیت تغییر براساس نیاز زبان‌آموزان و مدرسان
- تسهیل آموزش مهارت‌های زبانی
- امکان استفاده مستقل از آن‌ها توسط زبان‌آموزان

دانان (۲۰۱۰) نیز عقیده دارد که آموزش زبان از طریق ترجمه و دوبلهٔ مواد دیداری‌شنیداری موجب افزایش دامنهٔ واژگان، آگاهی از سیاق کلام، تأکید بر اختصار و تسلط بر عناصر فرازبانی می‌شود (ببینید مک‌لاکلین، ۲۰۱۹).

تمامی پژوهش‌های مذکور به‌طور عملی در بافت داخل کلاس انجام گرفته‌اند و با توجه به اینکه در دههٔ اخیر امکان دسترسی به فیلم و سریال‌های خارجی و نیز زیرنویس آن‌ها (درون‌زبانی یا بین‌زبانی) به سادگی فراهم شده است، این فرضیه قوت می‌گیرد که ظاهراً بخش اعظم یادگیری زبان به‌طور ناخواسته، تصادفی یا حداقل خارج از کلاس درس از طریق این محصولات در حال انجام است. به‌عنوان مثال، دایوال و پاواکانون (۱۹۹۵) در پژوهش‌های خود نشان داده‌اند که تماشای محصولات چندرسانه‌ای به‌صورت زیرنویس‌شده موجب یادگیری تصادفی واژگان می‌شود. در واقع در فیلم‌های زیرنویس‌شدهٔ استاندارد افراد از تصاویر و صداهای این محصولات لذت می‌برند و داستان را از طریق زیرنویس دنبال می‌کنند. براساس نتایج حاصل از تازه‌ترین پژوهش‌ها در این حوزه، اطلاعات تصویری نقش بسیار مهمی در یادگیری تصادفی واژگان دارد. در واقع تصاویر از طریق غنی‌سازی یادگیری زبان، فرایند یادگیری را به‌طور عمیق‌تری تحکیم می‌بخشند (بیسون، وانهوفن، کانکلن و تونی، ۲۰۱۵).

براساس نتایج حاصل از پژوهش دیگری که به‌طور هم‌زمان در چند کشور اروپایی انجام شده است، کاربران زبان اصولاً برای تقویت مهارت‌های شنیداری و گفتاری خود برنامه‌های دیداری‌شنیداری را به‌صورت زیرنویس‌شده تماشا می‌کنند و بسیاری از این افراد تجربه مثبتی از

تماشای برنامه‌های زیرنویس‌شده دارند به‌گونه‌ای که مهارت‌های خواندن و دانش عمومی آن‌ها در زبان خارجی تقویت شده است (ماریوتی، ۲۰۱۵). نتایج سایر پژوهش‌ها (لیندگرن و مونیوز، ۲۰۱۳) حاکی از این است که تماشای محصولات چندرسانه‌ای زیرنویس‌شده ارتباط مثبتی با توانش خواندن و درک شنیداری نوجوانان دارد. همچنین پژوهش مذکور نشان می‌دهد که گوش کردن به موسیقی و انجام بازی‌های ویدیویی نیز موجب تقویت توانش خواندن و درک شنیداری نوجوانان می‌شود اما تأثیر آن کمتر از تأثیر تماشای محصولات چندرسانه‌ای بر این موارد است. در پژوهش دیگری (پیترز، ۲۰۱۸) هم مشخص شد که نوجوانان فنلاندی مدت زمان زیادی را صرف گوش کردن به موسیقی خارجی و تماشای فیلم و سریال می‌کنند. همچنین براساس این پژوهش و پژوهش پیترز و وب (۲۰۱۸)، رابطهٔ مثبتی میان تماشای فیلم و سریال و دانش واژگانی زبان‌آموزان وجود دارد.

در پژوهش دیگری توفالی و سوکت (۲۰۱۰) به این نتیجه دست یافتند که در مقایسه با مهارت‌های خواندن و نوشتن، زبان‌آموزان زمان بیش‌تری را به گوش کردن به موسیقی و تماشای فیلم و سریال به زبان انگلیسی خارج از کلاس درس اختصاص می‌دهند. در تحقیق کیفی دیگری مشخص شد که زبان‌آموزان، تماشای فیلم و سریال خارجی را در جهت تقویت مهارت‌های شنیداری و آشنایی با تلفظ و زبان روزمره مؤثر می‌دانند (سوکت و توفالی، ۲۰۱۲). کیوسایک و ساک (۲۰۱۲) نیز دریافتند که نیمی از شرکت‌کنندگان در پژوهش آن‌ها به‌طور منظم فیلم و سریال خارجی تماشا می‌کنند و بیش از نیمی از شرکت‌کنندگان فیلم و سریال را به زبان اصلی و با زیرنویس فرانسوی (زبان مادری شرکت‌کنندگان) تماشا می‌کنند. بیش از ٦٠ درصد از شرکت‌کنندگان پژوهش، فیلم و سریال را با هدف تقویت زبان انگلیسی خود تماشا می‌کنند. همچنین تقریباً بیش از ۷۵ درصد از زبان آموزان نیز بر این عقیده بودند که تماشای فیلم و سریال نقش مؤثری در یادگیری واژگان داشته است. توفالی و سوکت (۲۰۱۵) در تازه‌ترین پژوهش خود به بررسی دیدگاه مدرسان زبان دربارهٔ یادگیری غیررسمی پرداخته‌اند. نتایج حاکی از آن است که از نظر مدرسان، تعداد بسیاری از زبان آموزان به نحوی درگیر یادگیری غیررسمی و خارج از کلاس هستند و به نظر می‌رسد که یادگیری غیررسمی زبان، مهارت‌های زبانی‌ها آن‌ها از قبیل درک مطلب، تلفظ و غیره را تحت تأثیر مثبت خود قرار داده است. همچنین شیوهٔ تدریس

مدرسان متأثر از این شیوهٔ یادگیری دانشجویان بوده است؛ مثلاً گروهی از مدرسان در کلاس‌های خود از فیلم و سریال استفاده می‌کنند.

تا آنجا که نویسندگان این مقاله اطلاع دارند، تاکنون پژوهش چندانی در زمینه فرایند یادگیری زبان در خارج از کلاس و نقش فیلم و سریال در یادگیری غیررسمی در ایران انجام نشده است. برای پر کردن این خلأ پژوهشی و با عنایت به پیشینه‌ای که شرح داده شد، این جستار می‌کوشد تا به پرسش‌های زیر پاسخ دهد:

۱. زبان‌آموزان دانشگاهی در زمینهٔ یادگیری زبان انگلیسی خارج از کلاس با کدام فعالیت‌ها و به چه میزان درگیرند؟

۲. به چه میزانی زبان‌آموزان دانشگاهی تماشای فیلم و سریال را برای یادگیری زبان انگلیسی مثبت ارزیابی می‌کنند؟

۳. چرا زبان‌آموزان دانشگاهی تماشای فیلم و سریال را برای یادگیری زبان مناسب می‌دانند و چگونه از مزیت‌های آن بهره‌مند می‌شوند؟

۳. روش پژوهش

۳. ۱. شرکت‌کنندگان

با توجه به ماهیت سؤال‌های پژوهش، در این پژوهش تلاش شد تا داده‌ها به دو صورت کمی و کیفی جمع‌آوری شود؛ یعنی برای پاسخ به پرسش‌های پژوهش از روش ترکیبی[1] استفاده شد (مایستر، ۲۰۱۸). دو سؤال اول پژوهش با شیوهٔ کمی و سؤال آخر هم به کمک شیوه کیفی پاسخ داده شدند. در بخش کمی این پژوهش، ۱۲۰ زبان‌آموز شرکت کردند که داده‌های مربوط به ۱٦ نفر به‌دلیل نقص از فرایند تحلیل کنار گذاشته شد. در مجموع ۱۰٤ دانشجوی سال اول کارشناسی از سه دانشگاه دولتی بجنورد (۵۸ نفر)، شهید باهنر کرمان (۲۸ نفر) و فردوسی مشهد (۱۸ نفر) از رشته‌های مختلفی همچون فیزیک، اقتصاد، مهندسی برق، مهندسی صنایع، دامپزشکی، نقشه‌برداری، علم اطلاعات و دانش‌شناسی و زبان و ادبیات فارسی در این پژوهش شرکت کردند که ۵۹/۸۱ درصد آن‌ها دانشجوی خانم و مابقی دانشجوی آقا بودند. انتخاب

1. mixed-methods

دانشجویان سال اول به این دلیل بود که عموماً درس زبان عمومی خارجه در سال اول کارشناسی ارائه می‌شود. دانشجویان شرکت‌کننده در زمان انجام این پژوهش درس زبان انگلیسی عمومی را می‌گذراندند که میانگین سنی آن‌ها ۱۹/۰٤ گزارش شد. بنابراین، نتایج این پژوهش احتمالاً برای این گروه سنی صدق خواهد کرد. در بخش کیفی پژوهش شش دانشجو از دانشگاه بجنورد شرکت کردند (رجوع شود به ضمیمه). شرکت‌کنندگان بخش کیفی براساس علاقهٔ آن‌ها به تماشای فیلم و سریال و تجربه‌ای که در این زمینه داشتند انتخاب شدند.

۳. ۲. ابزار پژوهش

از دو ابزار پرسش‌نامه (برای بخش کمی) و مصاحبهٔ نیمه‌ساختاریافته (برای بخش کیفی) برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش بهره گرفته شد. با توجه به اینکه پرسش‌نامه‌ای کاملاً مرتبط با اهداف پژوهش یافت نشد، پرسش‌نامه توسط نویسندگان طراحی شد. با وجود این، در بخش‌هایی از پرسش‌نامه از جمله موقعیت‌های مختلف یادگیری زبان از پژوهش‌های پیشین نیز استفاده شد (وانگ ۲۰۱٦؛ ون مارسنیل، ۲۰۱۷). پس از طراحی پرسش‌نامه توسط نویسندگان و مشورت با دو فرد آگاه در زمینهٔ ترجمه و مطالعات زبان، یک نسخه از آن در میان شش شرکت‌کننده از دانشگاه فردوسی مشهد توزیع شد تا سنجش اولیهٔ ابزار پژوهش انجام شود و اطمینان حاصل شود که سؤالات پرسش‌نامه از نظر شرکت‌کنندگان قابل فهم و عاری از ابهام است. پس از جمع‌آوری نظرات شرکت‌کنندگان در مرحلهٔ سنجش اولیه، برای توزیع پرسش‌نامه از وب‌سایت http://www.cafepardazesh.ir استفاده شد و داده‌ها به‌صورت آنلاین جمع‌آوری شد. پرسش‌نامه شامل سه بخش بود: الف. اطلاعات عمومی و پیش‌زمینه‌ای شرکت‌کنندگان، ب. موقعیت‌های مختلف یادگیری زبان و ج. یادگیری از طریق تماشای فیلم و سریال انگلیسی زبان. بخش موقعیت‌های مختلف یادگیری زبان شامل ۱۱ گویه با طیف پاسخ از بسیار زیاد (٦) تا اصلاً (۱) و بخش یادگیری از طریق فیلم و سریال شامل ۱۲ گویه و با طیف پاسخ از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) بود. پایایی (کرونباخ آلفا) هر دو به بخش به ترتیب ۰/۸٦ و ۰/۹۰ گزارش شد و پایایی کل ابزار ۰/۸۹گزارش شد.

۳. ۳. فرایند پژوهش و تحلیل داده‌ها

فرایند جمع‌آوری داده‌های پژوهش یک ماه به طول انجامید. برای جمع‌آوری داده‌های کمی از مدرسان زبان انگلیسی دانشگاه‌های ذکر شده در بالا خواسته شد تا لینک آنلاین پرسش‌نامه را در گروه‌های کلاسی خود به اشتراک بگذارند تا دانشجویان از طریق ورود به محیط آنلاین پرسش‌نامه به سؤالات موردنظر پاسخ دهند. پس از جمع‌آوری داده‌های کمی، برای تحلیل آن‌ها از نرم‌افزار SPSS نسخهٔ ۲۳ استفاده شد. تحلیل داده‌های کمی شامل آمار توصیفی از قبیل درصد و میانگین است. داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها پس از پیاده‌سازی توسط نویسندگان با روش «تحلیل موضوعی»[1] (براون و کلارک، ۲۰۰٦) کدگذاری شدند.

٤. نتایج

٤. ۱. نتایج داده‌های کمی

٤. ۱. ۱. اطلاعات پیش‌زمینه‌ای

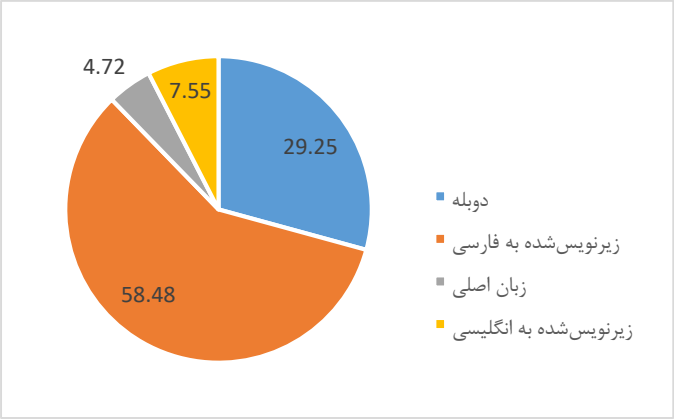
آمار توصیفی میزان تسلط دانشجویان بر زبان انگلیسی در مهارت‌های مختلف در جدول ۱ ارائه شده است. این اطلاعات براساس خوداظهاری شرکت‌کنندگان است؛ به همین دلیل ممکن است با محدودیت‌هایی مواجه باشد، هرچند اطلاعات خوداظهاری به شکلی منطقی با سنجش‌های عینی همبستگی دارد (ماریان، بلومفیلد و کاشونسکیا، ۲۰۰۷). با توجه به نتایجی که در جدول ۱ مشخص است، به نظر می‌رسد دانشجویان تنها در مهارت خواندن توانایی نسبی دارند چرا که بیش از نیمی از شرکت کنندگان مهارت‌های خواندن خود را بالاتر از متوسط و پیشرفته ارزیابی کردند (۳٦/۱۹ و ۱۱/٤۳ درصد). ولی در مهارت‌های ارتباطی همچون شنیداری و گفتاری توانایی بالایی ندارند. این نتایج تقریباً هم‌راستا با نتایج اخیر *شاخص بسندگی زبان انگلیسی ای‌اف* دربارهٔ ایران است؛ ایران از جمله کشورهایی است که مردم آن توانش و بسندگی بسیار پایینی در زبان انگلیسی دارند و به نظر می‌رسد که این بسندگی در چند سال اخیر با کاهش همراه بوده است (شاخص بسندگی زبان انگلیسی ای‌اف، ۲۰۱۸).

1. thematic analysis

جدول ۱. میزان مهارت زبان انگلیسی دانشجویان به درصد

مهارت	مبتدی	بالاتر از مبتدی	متوسط	بالاتر از متوسط	پیشرفته
شنیداری	۲۲/٤۳	۱۱/۲۱	٤٥/۷۹	۱٤/۹٥	٥/٦۱
گفتاری	۲٦/٤۲	۱۷/۹۲	۳۲/۰۸	۱۸/۸۷	٤/۷۲
خواندن	۹/٥۲	۱۳/۳۳	۲۹/٥۲	۳٦/۱۹	۱۱/٤۳
نوشتاری	۱۳/۲۱	۹/٤۳	٥۰/۹٤	۱۸/۸۷	۷/٥٥

نتایج مربوط به میزان تماشای فیلم و سریال خارجی نشان می‌دهد که مدت زمان تماشای فیلم و سریال خارجی در ٦۱/٦۹ درصد از دانشجویان کمتر از یک ساعت، در ۱٦/۸۲ درصد از دانشجویان دو تا سه ساعت، در ۱۰/۲۸درصد از دانشجویان چهار تا پنج ساعت و تنها در ۱۰/۲۸ درصد از دانشجویان بیش از شش ساعت در طول هفته است. این در حالی است که تقریباً نیمی از دانشجویان به‌طور گسترده درگیر تماشای فیلم و سریال خارجی هستند. نتایج همچنین مؤید آن است که بیش از نیمی از دانشجویان، فیلم و سریال خارجی را با زیرنویس فارسی تماشا می‌کنند. با توجه به اینکه ایران کشوری است که دوبله شیوهٔ رسمی پخش محصولات دیداری‌شنیداری است (خوش‌سلیقه و عامری، ۲۰۱٦؛ عامری و خوش‌سلیقه، ۲۰۱۸) این نتیجه کمی دور از انتظار بود (نمودار ۱). این نکته را نباید فراموش کرد که در ایران، وبسایت‌های بسیاری به‌صورت غیرقانونی فیلم و سریال‌های به‌روز خارجی را در اختیار بینندگان ایرانی گذاشته‌اند و با توجه به رویکرد غالب نظام دوبله ایران که در آن هر فیلم و سریالی دوبله نمی‌شود یا با تأخیر دوبله می‌شود، به طور حتم، بینندگان بسیاری به‌سمت زیرنویس غیرحرفه‌ای گرایش دارند تا فیلم و سریال مورد نظر خود را بدون تأخیر و سانسور تماشا کنند. همان‌طور که نمودار ۱ نشان می‌دهد، درصد کمی از شرکت‌کنندگان، فیلم و سریال را با زیرنویس‌درون‌زبانی تماشا می‌کنند و بیش‌تر این افراد ترجیح می‌دهند برنامه‌ی مورد نظر خود را با زیرنویس بین‌زبانی تماشا کنند.



نمودار ۱. شیوهٔ تماشای فیلم و سریال خارجی

براساس دیگر نتایج، دانشجویان با اهداف متفاوتی به تماشای محصولات چندرسانه‌ای می‌پردازند که به قرار زیر است:

- یادگیری زبان (۳۱/۷۵ درصد)
- سرگرمی (٦۲/٦۹ درصد)
- سایر (۵/۵٦ درصد)

٤. ۱. ۲. یادگیری زبان انگلیسی خارج از کلاس

بخش دیگر پژوهش به این مسئله می‌پردازد که دانشجویان چه مدت زمانی را به فعالیت‌های یادگیری زبان خارج از کلاس اختصاص می‌دهند. جدول ۲ نتایج موقعیت‌های مختلف یادگیری در خارج از کلاس درس را گزارش می‌دهد و طیف پاسخ‌گویی از بسیار زیاد (٦) تا اصلاً (۱) است. در حالت کلی میانگین پاسخ‌گویی در دو طیف سه و دو یعنی متوسط و کم قرار گرفته است با وجود این، در ستون دوم جمع درصد گزینه‌های بسیار زیاد و زیاد برای درک بهتر نتایج آورده شده است.

جدول ۲. مدت‌زمان اختصاص یافته به موقعیت‌های مختلف یادگیری زبان

گویه	میانگین	جمع درصد بسیار زیاد و زیاد
گوش کردن به موسیقی انگلیسی	۳/۵۲	۲۷/۹
تماشای کلیپ‌های انگلیسی در شبکه‌های اجتماعی	۳/۲۷	۲۱/۲
بازی‌های تلفن همراه	۲/۹۲	۱۹/٤
تماشای فیلم انگلیسی	۲/۸٦	۱۰/٦
تماشای سریال انگلیسی	۲/٤۲	۹/۷
بازی‌های کامپیوتری انگلیسی	۲/٤۲	۱۰/٦
خواندن کتاب انگلیسی	۲/۳۹	۵/۹
خواندن مطالب آنلاین انگلیسی (وبسایت)	۲/۱۳	۵/۹
تماشای برنامه‌های مستند انگلیسی	۲/۰۲	۳
خواندن مجله یا روزنامه انگلیسی	۱/۷۸	۱
گوش کردن به رادیو انگلیسی	۱/٤۸	۱

براساس نتایج مندرج در جدول ۲، به نظر می‌رسد زبان‌آموزان زمان بیشتری را به گوش کردن به موسیقی انگلیسی، تماشای کلیپ‌های انگلیسی در شبکه‌های اجتماعی و تماشای فیلم و سریال انگلیسی اختصاص می‌دهند که البته با توجه به نتایج نمودار ۱ می‌توان پیش‌بینی کرد که تعداد زیادی از شرکت‌کنندگان فیلم و سریال خارجی را به‌صورت زیرنویس‌شده به فارسی، تماشا می‌کنند. این امر حاکی از این است که برنامه‌های چندرسانه‌ای از جذابیت بیشتری برخوردارند و به همین دلیل زبان‌آموزان ترجیح می‌دهند زمان بیشتری را به آن‌ها اختصاص دهند. نکتهٔ جالب توجه در جدول ۲ این است که به نظر می‌رسد زبان‌آموزان در مقایسه با برنامه‌های مستند که علاقه به تماشای آن‌ها تقریباً در رده‌های آخر جدول قرار گرفته است، علاقه بیشتری به فیلم و سریال یا همان ژانر داستانی دارند. این در حالی است که براساس تازه‌ترین پژوهش‌ها، تماشای مستند در مقایسه با ژانر داستانی به یادگیری تصادفی بیشتری می‌انجامد. دلیل این امر آن است که واژگان خاص در برنامه‌های مستند بیشتر تکرار می‌شود و این تکرار و مواجهه بیشتر با واژگان شانس یادگیری تصادفی را به‌شدت افزایش می‌دهد. دلیل دیگر این امر آن است که تصاویر ارتباط نزدیک‌تری با واژگان به‌کار رفته در کانال صوتی برنامه‌های مستند دارند (روجرز، ۲۰۱۸).

٤. ۱. ۳. یادگیری زبان از طریق فیلم و سریال

در بخش دیگری از پژوهش، دیدگاه دانشجویان دربارهٔ نقش تماشای فیلم و سریال در یادگیری زبان انگلیسی بررسی شد که نتایج آن در جدول سه گزارش شده است. طیف پاسخ‌گویی به آیتم‌های این بخش از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) بود. در حالت کلی میانگین پاسخ‌گویی در دو طیف چهار و سه یعنی موافقم و نظری ندارم قرار گرفته است اما در ستون دوم جمع درصد انتخاب گزینه‌های کاملاً موافق و موافق درک بهتر نتایج آورده شده است.

جدول ۳. نقش فیلم و سریال در یادگیری زبان انگلیسی

گویه	میانگین	جمع درصد موافق و کاملاً موافق
سودمندی زیرنویس فارسی برای درک بهتر گفت وگوهای فیلم و سریال	٤/۱۲	۸۰/۳
آشنایی با تلفظ واژگان	٤/۱۲	۸۳/۵
تقویت مهارت شنیداری	٤/۱۱	۸۵/۵
افزایش دایرهٔ واژگان	۳/۹٦	۷۵
افزایش دایره اصطلاحات	۳/۸٤	٦٤/٤
تقویت مهارت گفتاری	۳/۸	۷۱/۸
آشنایی با مسائل فرهنگی	۳/۷۷	٦۵/٤
آشنایی با موقعیت‌های مختلف یادگیری زبان	۳/٦۷	٦۲/۱
آشنایی با لهجه‌های مختلف زبان	۳/٦٤	٦۰/۸
ترجیح یادگیری از طریق تماشای فیلم و سریال	۳/۲۵	٤۵/۱
آشنایی با ساختار و گرامر زبان	۳	۲۷/۹

با توجه به نتایج مندرج در جدول شمارهٔ سه، دانشجویان تماشای فیلم و سریال را مؤثرترین عامل در آشنایی با تلفظ صحیح و تقویت مهارت‌های شنیداری می‌دانند. همچنین به نظر آن‌ها، بهره‌گیری از زیرنویس‌های فارسی برای درک بهتر محصولات چندرسانه‌ای مفید است. لازم به ذکر است که هیچ‌یک از گویه‌های این قسمت از پرسش‌نامه میانگینی کمتر از سه نداشتند؛ یعنی دانشجویان تقریباً با هیچ گویه‌ای مخالف نبودند؛ اما در مهم‌ترین قسمت پژوهش، از دانشجویان

دربارهٔ میزان علاقهٔ آن‌ها به یادگیری زبان خارج از کلاس درس سؤال شد. به نظر می‌رسد که دانشجویان در این باره دیدگاه مثبت یا منفی نداشتند به طوری که میانگین پاسخ به این سؤال ۳/۲۵ بود یعنی ۲۶/۵ درصد نظر مخالف یا موافقی نداشتند اما ۲۸/٤ و ٤٥/۱ درصد از دانشجویان به‌ترتیب با این امر مخالف و موافق بودند. اما طیف قابل توجهی از این افراد علاقهٔ خود به یادگیری زبان خارج از کلاس درس را بیان کردند.

در سؤال آخر از دانشجویان خواسته شد تا خلاصه‌ای از فعالیت‌های خارج از کلاس خود را در زمینه تقویت زبان انگلیسی ذکر کنند. البته تمام دانشجویان به این سؤال تشریحی پاسخ ندادند و پاسخ‌های دریافتی مشتمل بر موارد ذکر شده در جدول ٤ ارائه شده است.

جدول ٤. فعالیت‌های خارج از کلاس برای یادگیری زبان انگلیسی

شرکت در کلاس زبان	مطالعه کتاب‌های انتشارت لقمه
تماشای فیلم و سریال	خواندن متن‌های کوتاه انگلیسی
بازی‌های رایانه‌ای	خواندن کتاب‌های انگلیسی به همراه ترجمهٔ فارسی
خواندن کتاب انگلیسی	کانال‌ها و گروه‌های مختلف زبان در تلگرام
چت انگلیسی	بازی‌های اینترنتی با الزام تکلم به زبان انگلیسی
تایپ فینگلیش	انجام فعالیت‌های مختلف به زبان انگلیسی
تماشای کلیپ‌های موسیقی	مطالعه لغات ٥٠٤ بر روی تلفن همراه
مطالعهٔ لغات در فرهنگ لغت	

٤. ۲. نتایج داده‌های کیفی

تعداد شش نفر از دانشجویان دانشگاه بجنورد که تجاربی در زمینهٔ یادگیری زبان انگلیسی از طریق تماشای فیلم و سریال داشتند به دلخواه در این مصاحبه‌ها شرکت کردند. پرسش اصلی در این مصاحبه‌ها مبتنی بر شیوه‌های تماشای فیلم و سریال انگلیسی و نیز چگونگی بهره‌مندی از مزایای این امر در جهت تقویت مهارت‌های زبان انگلیسی بود. در این مصاحبه‌ها دانشجویان همچنین نظر خود را دربارهٔ شرکت در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی ابراز داشتند و در این اظهارنظرها به مقایسهٔ میزان کارآیی یادگیری زبان انگلیسی از طریق شرکت در کلاس‌های

آموزشی و نیز تماشای فیلم و سریال انگلیسی پرداختند. داده‌های حاصل از این مصاحبه‌ها با کمک «تحلیل موضوعی» کدگذاری شدند (براون و کلارک، ۲۰۰٦). به‌منظور کشف و استخراج مهم‌ترین مضامین مورد بحث در مصاحبه‌ها، پاسخ‌های دانشجویان به پرسش‌های مورد سؤال در این مصاحبه‌ها به دقت مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت و تلاش شد تا هر یک از مضامین اصلی به مضامین فرعی مرتبط با آن تقسیم‌بندی شود. در فرایند کدگذاری داده‌ها، هریک از مضامین اصلی با مضامین فرعی مرتبط با آن در ذیل یک کد واحد طبقه‌بندی شدند و پس از بررسی و بازبینی این طبقه‌بندی‌ها، طرح نهایی آن تهیه شد. به‌طور خلاصه، براساس نتایج حاصل از این بررسی‌ها، در مباحث مطرح شده در این مصاحبه‌ها، مضامین اصلی از قرار ذیل بود.

٤. ۲. ۱. ترجیح یادگیری زبان انگلیسی از طریق تماشای فیلم و سریال زبان انگلیسی

به‌طور خلاصه، با توجه و تمرکز بر داده‌های مورد بررسی، مضمون شمارۀ یک به مضامین فرعی زیر قابل تقسیم‌بندی است:

٤. ۲. ۱. ۱. یادگیری ناخودآگاه

مصاحبه‌شوندگان بر این امر اتفاق نظر داشتند که در فرایند یادگیری زبان انگلیسی از طریق تماشای فیلم و سریال انگلیسی که در مراحل اولیه همراه با زیرنویس انگلیسی بوده است، به‌طور ناخودآگاه، کلمات و اصطلاحات فیلم‌ها و سریال‌ها را در موقعیت‌های مشابه در زندگی واقعی به کار می‌بردند و تکرار این امر منجر به تقویت مهارت‌های گفتاری و شنیداری آن‌ها در زبان انگلیسی شده است. آن‌ها به‌طور نامحسوس و گاه ناگهانی متوجه تغییر سطح زبان انگلیسی خود شده‌اند که این امر حس رضایت و شادی را برای آنان به همراه داشته است. مصاحبه‌شوندگان، یادگیری ناخودآگاه را به‌عنوان نقطه قوت و تمایزی در یادگیری از طریق تماشای فیلم و سریال در مقایسه با یادگیری از طریق شرکت در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی ذکر کردند که مورد اخیر را شامل یادگیری آگاهانه می‌دانستند که در آن، مدت‌زمان قابل توجهی به یادگیری از طریق تقویت مهارت‌های دیداری و شنیداری اختصاص داده نمی‌شود. آن‌ها همچنین بر کارآیی بیشتر یادگیری از طریق دیدن و شنیدن در مقایسه با یادگیری از طریق خواندن تأکید داشتند؛ زیرا فرایند ناآگاهانۀ یادگیری را مؤثرتر و ماندگارتر می‌دانستند.

٤. ۲. ۱. ۲. یادگیری موقعیت‌مند

یکی دیگر از دلایلی که مصاحبه‌شوندگان را به یادگیری زبان انگلیسی از طریق تماشای فیلم و سریال انگلیسی تشویق کرده است این است که آن‌ها از این طریق می‌توانند کلمات، جملات و اصطلاحات خاص را در موقعیت مناسب آن ببینند و بشنوند و عامل دیداری‌شنیداری به تثبیت بیشتر موارد فرا گرفته شده کمک می‌کند و عدم وجود این عامل در فرایند یادگیری از طریق خواندن، منجر به فراموشی سریع موارد مذکور می‌شود؛ زیرا یادآوری و مرور این موارد از طریق خواندن، اتصال ذهنی زبان‌آموزان را با موقعیت‌های دیده یا شنیده شده برقرار نمی‌کند و عدم موقعیت‌مندی در این شیوه، عامل نارضایتی زبان‌آموزان و ناکارآمدی آنان در رابطه با مهارت‌های دیداری‌شنیداری است. همچنین با توجه به اینکه شرکت‌کنندگان فیلم و سریال را به‌صورت زیرنویس درون‌زبانی و بین‌زبانی تماشا می‌کنند می‌توان به نقش مثبت و مؤثر زیرنویس در یادگیری هرچه بهتر موارد مذکور اشاره کرد.

٤. ۲. ۱. ۳. یادگیری جبرگریز

از جمله مواردی که مصاحبه‌شوندگان را به سمت یادگیری زبان انگلیسی از طریق تماشای فیلم و سریال انگلیسی سوق داده است این است که بر خلاف یادگیری از طریق شرکت در کلاس‌های آموزشی زبان انگلیسی، تماشای فیلم و سریال انگلیسی در خارج از محیط کلاس، عاری از جبر و قانون‌مندی است و در نتیجه، یادگیری زبان انگلیسی تحت فشار و اجبار صورت نمی‌گیرد و به انتخاب، تصمیم و برنامه‌ریزی زمانی دلخواه آنان بستگی دارد. از نظر آنان، آزادی عمل، یادگیری را با حس رضایت خاطر توأم می‌سازد.

٤. ۲. ۱. ٤. یادگیری مفرح

مصاحبه‌شوندگان در مراحل اولیهٔ تماشای فیلم و سریال به زبان انگلیسی، به جنبهٔ تفریحی و سرگرم‌کنندگی آن توجه داشته‌اند، با این وجود حتی در مراحل بعد که به‌صورت هدفمند و به منظور یادگیری زبان انگلیسی به تماشای فیلم و سریال انگلیسی پرداخته‌اند نیز به جنبهٔ تفریحی آن توجه داشته‌اند. آنان بر آسانی و راحتی این نوع یادگیری تأکید داشتند. نکتهٔ قابل تأمل در این مصاحبه‌ها این است که بیشتر مصاحبه‌شوندگان تماشای فیلم را به تماشای سریال به‌دلیل

پایان‌پذیری سریع آن ترجیح می‌دهند و این نکته را می‌توان در ارتباط با یادگیری با حداقل سطح کوشش که نشانه‌ای از اهمیت بعد تفریحی یادگیری از این طریق است در نظر گرفت. براساس نظر یکی از مصاحبه‌شوندگان (شرکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۱) که تسلط بیشتری در مهارت‌های دیداری‌شنیداری داشت، تماشای سریال انگلیسی از منظر تقویت مهارت شنیداری مؤثرتر از تماشای فیلم انگلیسی است، زیرا تداوم سریال منجر به آشنایی بیشتر بیننده با شخصیت‌های سریال و همچنین لهجهٔ آن‌ها می‌شود چون به‌تدریج گوش بیننده با صدای شخصیت‌ها مأنوس می‌شود در حالی که چنین موقعیتی در مورد فیلم چندان فراهم نمی‌شود. بیشتر مصاحبه‌شوندگان، یادگیری از طریق فعالیت‌های کلاسی را فرایندی زمان‌بر و خسته‌کننده می‌دانستند که در مقایسه با یادگیری از طریق تماشای فیلم و سریال، نقش کمرنگ‌تری در تقویت مهارت شنیداری، افزایش دامنهٔ لغات و اصطلاحات در زبان انگلیسی و نیز ماندگاری موارد فرا گرفته شده دارد.

٤. ۲. ۲. شیوه‌های یادگیری زبان انگلیسی از طریق تماشای فیلم و سریال

در ادامهٔ فرایند تحلیل داده‌های مستخرج از مصاحبه‌ها، مضمون شماره دو نیز به مضامین فرعی زیر قابل تقسیم‌بندی است:

٤. ۲. ۲. ۱. شیوه‌های تماشای فیلم و سریال

بیشتر مصاحبه‌شوندگان، در مراحل اولیهٔ یادگیری زبان انگلیسی، از زیرنویس انگلیسی فیلم و سریال‌ها استفاده کرده‌اند و به تدریج با توجه به تأثیر این امر در تقویت زبان انگلیسی، از استفاده از زیرنویس بی‌نیاز شده‌اند یا کمتر به آن اتکا دارند. اگرچه برخی از این افراد ابتدا از زیرنویس فارسی برای فهم فیلم و سریال استفاده کرده‌اند و در دفعات بعدی تماشای فیلم و سریال به زیرنویس انگلیسی متوسل شده‌اند. تمام این افراد بر مؤثر بودن استفاده از زیرنویس انگلیسی فیلم و سریال‌ها به‌ویژه در مراحل اولیهٔ یادگیری زبان انگلیسی اتفاق نظر داشتند.

٤. ۲. ۲. ۲. چگونگی یادگیری زبان انگلیسی از طریق زیرنویس فیلم و سریال

تعدادی از مصاحبه‌شوندگان در هنگام تماشای فیلم و سریال انگلیسی با زیرنویس انگلیسی، به تمام کلمات و جملات زیرنویس توجه داشته‌اند و حتی در صورت نیاز به ایجاد وقفه در تماشای فیلم و سریال، تلاش داشته‌اند تا تمام اقلام زبانی موجود در زیرنویس را با آنچه در فیلم

و سریال می‌شنوند تطبیق دهند و این امر فرایند تماشای فیلم و سریال را گاه، فرایندی زمان‌بر ساخته است اما نتیجهٔ کار تا حدی برای آنان رضایت‌بخش بوده است. بعضی از این افراد (شرکت‌کنندگان شمارهٔ ۲، ٤ و ۵) هنگام تماشای فیلم و سریال انگلیسی به کمک زیرنویس، دفترچهٔ یادداشتی به همراه داشته‌اند تا کلمات، اصطلاحات یا جملاتی را که از نظر آن‌ها خاص یا جدید و قابل توجه بوده است ثبت کنند و در زمان‌های بعد با مراجعه به موارد ثبت‌شده قادر بوده‌اند موقعیت و بافت کاربردی آن موارد را در فیلم و سریال‌ها به خاطر بیاورند؛ اما بعضی از این افراد (شرکت‌کنندگان شمارهٔ ۱ و ۳) عقیده داشتند که نیازی به ثبت و نوشتن موارد زبانی جدید و خاص که در زیرنویس فیلم و سریال‌ها با آن‌ها مواجه می‌شدند نداشته‌اند و در حین تماشای فیلم و سریال انگلیسی در جستجوی یافتن معانی اقلام زبانی جدید نبوده‌اند؛ زیرا توجه عمدهٔ آن‌ها بر نوع استفاده از کلمات و موقعیت جملات و اصطلاحات در فیلم و سریال‌ها معطوف بوده است. برای نمونه، یکی از این افراد (شرکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۱)، تنها کلمات و اصطلاحات بسیار خاص و جالب را در فرهنگ لغت همراه خود یادداشت کرده است و هر از گاهی به آن‌ها مراجعه می‌کند و این امر را باعث ماندگاری بیشتر این موارد زبانی خاص در ذهن می‌داند.

٤. ۲. ۲. ۳. خلاقیت‌های فردی برای تسهیل یادگیری زبان انگلیسی از طریق تماشای فیلم و سریال

به‌کارگیری خلاقیت‌های فردی در فرایند یادگیری زبان انگلیسی از طرق مختلف امری معمول است و به همین دلیل از مصاحبه‌شوندگان خواسته شد تا تجارب خود در این زمینه را ذکر کنند. البته برخی از این افراد (شرکت‌کنندگان شمارهٔ ۵ و ٦) اشاره کردند که خلاقیت فردی خاصی در این زمینه نداشته‌اند و تنها به اختصاص زمان بیشتری به تماشای فیلم و سریال انگلیسی به منظور یادگیری زبان انگلیسی و یا تکرار تماشای یک فیلم و سریال اکتفا کرده‌اند. یکی از مصاحبه‌شوندگان (شرکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۱) دربارهٔ تجربهٔ خود در زمینهٔ به‌کارگیری خلاقیت فردی در یادگیری زبان از این طریق به این امر اشاره می‌کند که به مدت ٤ تا ۵ سال هر شب با سریال می‌خوابیده است البته به این صورت که سریال‌های پُردیالوگ را که بازی بدن در آن‌ها حضور کم‌رنگ‌تری در مقایسه با دیالوگ داشته، انتخاب و آن‌ها را به فایل صوتی تبدیل می‌کرده است و شب‌ها در حین گوش کردن به این فایل‌های صوتی قادر به‌مرور جنبه‌های دیداری آن موارد

شنیداری و در واقع تجسم صحنه‌های مربوط به دیالوگ‌ها بوده است. یکی دیگر از این افراد (شرکت‌کنندهٔ شمارهٔ ٤) که از دفترچهٔ یادداشت برای ثبت موارد زبانی مهم در زیرنویس‌ها استفاده می‌کرده به تجسم صحنه‌های مربوط به این موارد در فیلم و سریال‌ها توجه داشته است. از دیگر خلاقیت‌های فردی در این زمینه می‌توان به جایگزین کردن خود با یکی از شخصیت‌ها در فیلم و سریال‌ها و تکرار دیالوگ‌های آن‌ها در حین تماشای فیلم و سریال و نیز تمرین و تکرار موارد فراگرفته‌شده در زندگی روزمره و با افراد واقعی اشاره کرد (شرکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۲).

۵. بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش، یادگیری زبان انگلیسی خارج از کلاس درس به همراه نقش تماشای فیلم و سریال انگلیسی در این امر بررسی شد. براساس یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌ها، زبان‌آموزان زمان بیشتری را به برنامه‌های چندرسانه‌ای از جمله موسیقی و فیلم و سریال اختصاص می‌دهند. این در حالی است که مواردی همچون خواندن کتاب، مجله یا روزنامهٔ انگلیسی چندان مورد توجه آن‌ها نیست. دلایل زیر بر صحت این امر دلالت دارند:

۱. دسترسی آسان و ارزان افراد به فیلم و سریال و موسیقی خارجی در ایران؛

۲. جذابیت محصولات دیداری‌شنیداری به‌ویژه به این دلیل که در آن تصاویر و صداها معناسازند؛

۳. امکان تقویت همزمان مهارت‌های خواندن، شنیدن و تلفظ از طریق تماشای فیلم و سریال همراه با زیرنویس انگلیسی؛

٤. تسهیل فرایند یادگیری و درک به موجب ماهیت چندرسانه‌ای فیلم و سریال (گیچون و مک‌لوران، ۲۰۰۸).

یکی از نتایج جانبی پژوهش این بود که در حدود ٦۰ درصد از شرکت‌کنندگان، فیلم و سریال خارجی را با زیرنویس فارسی تماشا می‌کنند که این امر در راستای مقالهٔ کیوسایک و سوک (۲۰۱۲) است. از منظر ترجمهٔ دیداری‌شنیداری، این نتیجه همچنین در راستای نتایج پژوهشگران اروپایی است که نشان داده‌اند حتی در کشورهایی همچون اسپانیا که دوبله شیوهٔ غالب پخش برنامه‌های دیداری‌شنیداری است، دانشجویان گرایش خاصی به تماشای محصولات دیداری‌شنیداری به‌صورت زیرنویس دارند (ماتامالا، پرگو و بوتیرولی، ۲۰۱۷). بنابراین شاید

بتوان پیش‌بینی کرد که در آینده سطح بسندگی زبانی ایرانی‌ها افزایش خواهد یافت چون افراد گرایش بیشتری به تماشای فیلم و سریال انگلیسی پیدا کرده‌اند.

به‌طور کلی نتیجهٔ اصلی بخش اول مبنی بر تماشای زیاد فیلم و سریال و گوش‌کردن فراگیر به موسیقی در یادگیری زبان، در مقایسه با سایر برنامه‌های خارج از کلاس دانشجویان، هم‌راستا با نتایج پژوهش گراو (۲۰۰۹)، من فت وو (۲۰۱۲)، سایر و بان (۲۰۱٤)، ون مارسنیل (۲۰۱۷) و اورهون (۲۰۱۸) است. لازم به ذکر است که به‌طور دقیق نمی‌توان گفت که آیا زبان‌آموزان این فعالیت‌های خارج از کلاس درس را فقط برای تفریح و سرگرمی انجام می‌دهند یا به‌نحوی در پی یادگیری نیز هستند. با وجود این، واضح است که زبان‌آموزان در زندگی روزمرهٔ خود با برخی فعالیت‌های خاص بیشتر درگیرند همچون تماشای گسترده فیلم و سریال خارجی، و این امر می‌تواند منجر به یادگیری تصادفی شود. به گفتهٔ وب و نیشن (۲۰۱۷)، زمان کلاس‌های زبان محدود است به‌طوری که زبان‌آموز فرصت چندانی برای یادگیری واژگان در حجم بالا ندارد. به‌زعم وب (۲۰۱۵)، یادگیری تصادفی واژگان از طریق تماشای فیلم و سریال به‌راحتی صورت می‌پذیرد؛ زیرا در هنگام تماشای قسمتی از سریال یا فیلم واژگان خاصی تکرار می‌شود و هرچه این تکرار بیشتر شود احتمال یادگیری آن واژه نیز افزایش پیدا می‌کند (وب ۲۰۰۷). برای مثال، وب و روجرز (۲۰۰۹) بر این باورند که تماشای یک ساعت فیلم و سریال در روز به‌مدت یک سال منجر به یادگیری تصادفی واژگانی بسیار زیادی می‌شود. به‌طور کلی هشت تا ده بار مواجهه با واژه جدید، یادگیری آن را بسیار تسهیل می‌کند (پیترز و وب، ۲۰۱۸). این نتایج را می‌توان از منظر نظریهٔ یادگیری چندرسانه‌ای (میر و مورنو، ۱۹۹۸) بررسی کرد؛ براساس این نظریه وقتی زبان‌آموز هم‌زمان به اطلاعات تصویری و صوتی دسترسی دارد، تلاش می‌کند در ذهن خود میان آن‌ها ارتباط ایجاد کند. ترکیب چنین ارتباطی با دانش پیشینی زبان‌آموز موجب تسهیل یادگیری زبان می‌شود.

به نظر می‌رسد شرکت‌کنندگان تماشای فیلم و سریال را از سه جنبه مثبت ارزیابی کردند: آشنایی با تلفظ واژگان، تقویت مهارت‌های شنیداری و افزایش دامنهٔ واژگان. پژوهش‌های روجرز (۲۰۱۳) و لیندگرن و مونیوز (۲۰۱۳) نیز بر این امر صحه می‌گذارد. در واقع فیلم‌ها و سریال‌های انگلیسی حاوی نمونه‌های نسبتاً واقعی از گفتار روزمرهٔ مردم انگلیسی‌زبان است و می‌تواند منبع

بسیار مناسبی برای تقویت موارد مذکور باشد (وب، ۲۰۱۵). اما زبان‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش حاضر تقریباً تمامی گویه‌های این بخش از پرسش‌نامه را مثبت ارزیابی کردند. این نکته را هم باید متذکر شد که پژوهش‌های جدید حاکی از این است که داشتن دانش واژگانی و دستور زبان در سطح نسبتا بالا به همراه عوامل شناختی در درک شنیداری افراد نقش مهمی در راستای ارتقای سطح مهارت‌های زبانی دارند.

با توجه به داده‌های بخش کیفی مقاله، تعدادی از شرکت‌کنندگان با توجه به پیش‌زمینهٔ خوبی که در زبان انگلیسی دارند، تماشای فیلم و سریال را فرصتی مناسب برای یادگیری بیشتر زبان می‌دانند. در واقع این فعالیت مهم‌ترین فعالیت خارج از کلاس درس در جهت تقویت زبان انگلیسی است. دلیل این امر هم همان‌طور که شرکت‌کنندگان در بخش کیفی اعلام کردند این است که یادگیری به این طریق انگیزه‌بخشی بالایی دارد زیرا تماشای فیلم و سریال برای فرد جذاب است (گروبا، ۲۰۰٦؛ وانگ، ۲۰۱۲) و آن جبری که در کلاس‌های درس وجود دارد در این زمینه بی‌معنا می‌شود؛ چون فرد، خود، مسئولیت یادگیری را به عهده دارد. همچنین مسئلهٔ موقعیت‌مندی را نباید فراموش کرد. تماشای فیلم و سریال می‌تواند موقعیت‌های بسیار واقعی را در اختیار زبان‌آموز قرار دهد و افراد می‌توانند زبان را در بافت و کاربرد واقعی خود یاد بگیرند. به نظر وندرپلنک (۲۰۱٦)، هیچ معلم و کلاسی نمی‌تواند به اندازهٔ برنامه‌های چندرسانه‌ای موقعیت‌ها و مدل‌های مختلف زبان خارجی را در اختیار زبان‌آموز قرار دهد.

نکتهٔ دیگری که در این پژوهش مورد توجه قرار گرفته است استفاده از زیرنویس در تماشای محصولات دیداری‌شنیداری است، در قسمت کمی پژوهش مشخص شد که زیرنویس بین‌زبانی بیش‌تر مورد استفاده قرار می‌گیرد نه به این دلیل که با هدف یادگیری صورت می‌گیرد بلکه، بلکه احتمالاً به‌دلیل اینکه زیرنویس درک مطلب را تسهیل می‌کند و همهٔ افراد ممکن است فیلم و سریال را صرفاً به‌دلیل یادگیری زبان تماشا نکنند بلکه لذت و تفریح ممکن است قسمت مهمی از انگیزهٔ اولیه باشد. البته استفاده از زیرنویس بین‌زبانی شاید برای یادگیری زبان در مراحل اولیه مفیدتر باشد ولی در قسمت کیفی مشخص شد که زیرنویس درون‌زبانی در میان گروهی از افراد استفاده می‌شود به این دلیل که، همان‌طور که تحقیق وینک، گس و سیدورنکو (۲۰۱۰) نیز نشان می‌دهد، زبان آموزانی که محصولات چندرسانه‌ای را همراه با زیرنویس تماشا می‌کنند،

در مقایسه با افرادی که از زیرنویس استفاده نمی‌کنند، درک مطلب بالاتری دارند. همچنین این امر، مهارت‌های درک مطلب زبان‌آموز را تقویت می‌کند. (ماریوتی، ۲۰۱۵)

از مهم‌ترین کاربردهای این تحقیق این است که معلمان زبان می‌توانند قسمتی از زمان کلاس را به فیلم و سریال اختصاص دهند؛ زیرا به نظر می‌رسد زبان‌آموزان به تماشای فیلم و سریال علاقه بیشتری دارند و این امر انگیزه و سرعت یادگیری در آن‌ها را افزایش می‌دهد (فروموسلو، دی‌مایر و دونش و گوتیرس کولون، ۲۰۱۵). محدودیت زمانی کلاس‌های زبان، امکان آموزش طیف وسیعی از واژگان را برای زبان‌آموزان فراهم نمی‌کند (وب، ۲۰۱۵)، به همین دلیل آن‌ها می‌توانند تماشای فیلم و سریال را در خارج از کلاس درس به‌عنوان منبع کمکی به زبان‌آموزان پیشنهاد کنند. به گفتهٔ وب (۲۰۱۵) تماشای سریال نسبت به فیلم سینمایی اهمیت بیش‌تری دارد؛ زیرا مدت‌زمان پخش سریال کوتاه‌تر است (برای مثال سریال‌های کمدی ۲۰ دقیقه‌ای) و دانش پیش‌زمینه‌ای با تماشای قسمت‌های مختلف سریال افزایش می‌یابد.[۱] همچنین نباید از جنبه‌های مثبت روانی یادگیری خارج از کلاس غافل شد. همان‌طور که نتایج کیفی این پژوهش نیز نشان داد، این نوع یادگیری خارج از کلاس برای دانشجویان مفرح‌تر است؛ زیرا عاری از استرس و دغدغهٔ موجود در کلاس است و فعالیتی زبان‌آموز محور است. یعنی در آن زبان‌آموز به‌طور مستقل عمل می‌کند و مسئولیت یادگیری خود را بر عهده دارد و کنترل‌کنندهٔ اصلی فرایند و محتوای یادگیری زبانی خود است (بنسن، ۲۰۱۱).

این پژوهش مانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی همراه است. داده‌های این پژوهش از نمونهٔ محدود انتخاب شدند و محدود به حوزه دانشگاه است. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی طیف وسیع‌تری از زبان‌آموزان را در تحقیق خود در نظر بگیرند. همچنین پیشنهاد می‌شود که از زبان‌آموزان آموزشگاه‌های خصوصی نیز در پژوهش‌های آتی استفاده شود؛ زیرا بخش اعظمی از یادگیری زبان در ایران در آموزشگاه‌ها و مؤسسات خصوصی صورت می‌گیرد. برای بررسی ابعاد عمیق‌تری از تأثیر تماشای فیلم و سریال بر یادگیری زبان، انجام پژوهش‌هایی از طریق طراحی آزمایش پیشنهاد می‌شود. پژوهش‌های آتی بایـد دقیقاً به نقش مثبت یا منفی ترجمهٔ

---

۱. با توجه به اینکه استفاده از مواد دیداری‌شنیداری در کلاس باید براساس اصول و قواعد باشد، معلمان برای اطلاعات بیشتر می‌توانند به پژوهش وب (۲۰۱۵) رجوع کنند.

دیداری‌شنیداری در یادگیری زبان دوم در خارج از کلاس درس بپردازد؛ مثلاً زبان‌آموزان تا چه اندازه فکر می‌کنند که تماشای فیلم و سریال زیرنویس‌شده به فارسی می‌تواند در تقویت مهارت زبانی آن‌ها کمک کند. اگرچه زبان‌آموزان مهم‌ترین کارگزاران یادگیری زبان انگلیسی هستند، مدرسان زبان نیز نقش بسیار مهمی در تشویق آن‌ها به یادگیری زبان خارج از کلاس دارند. به همین دلیل لازم است دیدگاه‌ها و نظرات مدرسان نیز در این باره بررسی شود. با توجه به اینکه زبان انگلیسی مهم‌ترین زبان خارجی در ایران است و بیشتر محصولات سینمایی دوبله یا زیرنویس‌شده در ایران محصول ایالات متحده است، این سؤال مطرح می‌شود که آیا مسئلهٔ بررسی شده در این پژوهش در یادگیری سایر زبان‌ها مثل آلمانی، فرانسوی و حتی عربی که سهم بسیار پایینی از تولید محصولات سینمایی جهان را دارند نیز صدق می‌کند.

قدردانی

نگارندگان بر خود لازم می‌دانند از خانم آزیتا قاضی‌زاده، دانشجوی دکتری مطالعات ترجمه در دانشگاه علامه طباطبائی، به خاطر کمک در جمع‌آوری داده‌های این پژوهش تشکر نمایند.

کتابنامه

خوش‌سلیقه، م.، و فاضلی حق‌پناه، ا. (۱۳۹۵). فرایند و ویژگی‌های زیرنویس غیرحرفه‌ای در ایران. *مطالعات زبان و ترجمه*، ٤٩(٢)، ٦٧-٩٥.

Ameri, S., & Khoshsaligheh, M. (2018). Exploring the attitudes and expectations of Iranian audiences in terms of professional dubbing into persian. *Hermes*, 57, 175-193.

Baños, R., & Sokoli, S. (2015). Learning foreign languages with ClipFlair: Using captioning and revoicing activities to increase students' motivation and engagement. In K. Borthwick, E. Corradini, & A. Dickens (Eds.), *10 Years of the LLAS ELearning Symposium: Case Studies in Good Practice* (pp. 203-213). Dublin, Ireland: Research-publishing.net.

Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (2nd ed.). London, England: Pearson.

Bisson, M. J., van Heuven, W. J., Conklin, K., & Tunney, R. J. (2015). The role of verbal and pictorial information in multimodal incidental acquisition of foreign

language vocabulary. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 68*(7), 1306-1326. doi:10.1080/17470218.2014.979211

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa

Danan, M. (2010). Dubbing projects for the language learner: a framework for integrating audiovisual translation into task-based instruction. *Computer Assisted Language Learning, 23*(5), 441-456. doi:10.1080/09588221.2010.522528

EF English Proficiency Index. (2018). EF EPI score for Iran. Retrieved from https://www.ef.com/ir/epi/regions/middle-east/iran

Frumuselu, A. D., De Maeyer, S., Donche, V., & Colon Plana, M. d. M. G. (2015). Television series inside the EFL classroom: Bridging the gap between teaching and learning informal language through subtitles. *Linguistics and Education, 32*, 107-117. doi:10.1016/j.linged.2015.10.001

Gambier, Y., Caimi, A., & Mariotti, C. (Eds.). (2015). *Subtitles and language learning: Principles, strategies and practical experiences*. Bern, Switzerland: Peter Lang.

Gruba, P. (2006). Playing the videotext: A media literacy perspective on video-mediated L2 listening. *Language Learning and Technology*, 10(2), 77–92

Guichon, N., & McLornan, S. (2008). The effects of multimodality on L2 learners: Implications for CALL resource design. *System, 36*(1), 85-93. doi:10.1016/j.system.2007.11.005

Incalcaterra McLoughlin, L. (2019). Audiovisual translation in language teaching and learning. In L. Pérez-González (Ed.), *The Routledge handbook of audiovisual translation* (pp. 483-497). London, England: Routledge.

Incalcaterra McLoughlin, L., Lertola, J., & Talaván, N. (2018). Audiovisual translation in applied linguistics: Educational perspectives. *4*(1), 1-8. doi:10.1075/ttmc.00001.edi

Khoshsaligheh, M., & Ameri, S. (2016). Ideological considerations and practice in official dubbing in Iran. *Altre Modernità*, 15(Special Issue), 232-250. doi:10.13130/2035-7680/6864

Kusyk, M., & Sockett, G. (2012). From informal resource usage to incidental language acquisition: language uptake from online television viewing in English. *ASp, 62*, 45–65.

Laviosa, S. (2014). *Translation and language education: Pedagogical approaches explained*. London, England: Routledge.

Lindgren, E., & Muñoz, C. (2013). The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism, 10*(1), 105-129. Doi :10.1080/ 147907 18.2012. 679275

Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching, 1*(1), 14-29. doi:10.2167/illt040.0

Man-fat Wu, M. (2012). Beliefs and out-of-class language learning of Chinese-speaking ESL learners in Hong Kong. *New Horizons in Education, 60*(1), 35-52.

Marian, V., Blumenfeld, H. K., & Kaushanskaya, M. (2007). The language experience and proficiency questionnaire (leap-q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 940–967.

Mariotti, C. (2015). A survey on stakeholders' perceptions of subtitles as a means to promote foreign language learning. In Y. Gambier, A. Caimi, & C. Mariotti (Eds.), *Subtitles and language learning* (pp. 83–104). Bern, Switzerland: Peter Lang.

Matamala, A., Perego, E., & Bottiroli, S. (2017). Dubbing versus subtitling yet again?: An empirical study on user comprehension and preferences in Spain. *Babel*, *63*(3), 423-441. doi:10.1075/babel.63.3.07mat

Mayer, R. E., & Moreno, R. (1998). A Split-Attention Effect in Multimedia Learning: Evidence for Dual Processing Systems in Working Memory. *Journal of Educational Psychology*, *90*(2), 312-320.

Meister, L. (2018). On methodology: How mixed methods research can contribute to translation studies. *Translation Studies, 11*(1), 66-83. doi:10.1080/ 14781 700.2017. 1374206

Orhon, Y. (2018). An investigation of out-of-class language activities of tertiary level EFL learners. *Education Reform Journal, 3*(1), 1-14.

Pavesi, M., & Perego, E. (2008). Tailor-made interlingual subtitling as a means to enhance second language acquisition. In J. Díaz Cintas (Ed.), *The didactics of audiovisual translation* (pp. 215-225). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Peters, E. (2018). The effect of out-of-class exposure to English language media on learners' vocabulary knowledge. *169*(1), 142-168. doi:10.1075/itl.00010.pet

Peters, E., & Webb, S. (2018). Incidental vocabulary acquisition through viewing L2 television and factors that affect learning. *Studies in Second Language Acquisition, 40*(3), 551-577. doi:10.1017/S0272263117000407

Rodgers, M. P. H. (2013). *English language learning through viewing television: An investigation of comprehension, incidental vocabulary acquisition, lexical coverage, attitudes, and captions.* (Unpublished doctoral dissertation), Victoria University of Wellington, Wellington, New Zealand.

Rodgers, M. P. H. (2018). The images in television programs and the potential for learning unknown words: The relationship between on-screen imagery and vocabulary. *169*(1), 191-211. doi:10.1075/itl.00012.rod

Rupérez Micola, A., Aparicio Fenoll, A., Banal-Estañol, A., & Bris, A. (2019). TV or not TV? The impact of subtitling on english skills. *Journal of Economic Behavior & Organization*. doi:10.1016/j.jebo.2018.12.019

Sayer, P., & Ban, R. (2014). Young EFL students' engagements with English outside the classroom. *ELT Journal, 68*(3), 321-329. doi:10.1093/elt/ccu013

Sockett, G. (2014). *The online informal learning of English*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Sockett, G., & Toffoli, D. (2012). Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 34*, 212-215. doi:10.1016/j.sbspro.2012.02.042

Sundqvist, P. (2011). A possible path to progress: Out-of-school English language learners in Sweden. In P. Benson & H. Reinders (Eds.), *Beyond the language classroom* (pp. 106-118). New York, NY: Palgrave Macmillan.

Toffoli, D., & Sockett, G. (2010). How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools. *ASp, 58*, 125-144. doi:10.4000/asp.1851

Toffoli, D., & Sockett, G. (2015). University teachers' perceptions of Online Informal Learning of English (OILE). *Computer Assisted Language Learning, 28*(1), 7-21. doi:10.1080/09588221.2013.776970

Van Marsenille, A. (2017). Informal learning activities for learners of English and for learners of Dutch. In Q. Kan & S. Bax (Eds), *Beyond the language classroom: Researching MOOCs and other innovations* (pp. 141-152). Dublin, Ireland: Research-publishing.net.

Vanderplank, R. (1988). The value of teletext sub-titles in language learning. *ELT Journal, 42*(4), 272-281.

Vanderplank, R. (2016). *Captioned media in foreign language learning and teaching: Subtitles for the deaf and hard-of-hearing as tools for language learning*. London, England: Springer.

Wang, Y. C. (2012). Learning L2 vocabulary with American TV drama: From the learner"s perspective. *English Language Teaching*, 5(8), 217–225.

Webb, S. (2007). The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics, 28*(1), 46-65. doi:10.1093/applin/aml048

Webb, S. (2015). Extensive viewing: Language learning through watching television. In D. Nunan & J. C. Richards (Eds.), *Language learning beyond the classroom* (pp. 159-168). New York, NY: Routledge.

Webb, S., & Nation, I. S. P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford, England: Oxford University Press.

Webb, S., & Rodgers, M. P. H. (2009). Vocabulary demands of television programs. *59*(2), 335-366. doi:10.1111/j.1467-9922.2009.00509.x

Winke, P., Gass, S., & Sydorenko, T. (2010). The effects of captioning videos used for 19 foreign language listening activities. *Language Learning and Technology, 14*(1), 65–86.

ضمیمه

اطلاعات شرکت‌کنندگان بخش کیفی

شرکت‌کننده	جنسیت	سن	رشتهٔ تحصیلی	سطح زبان	مدت‌زمان مصاحبه
شرکت‌کنندهٔ ۱	مرد	۲۱	فیزیک	پیشرفته	۱٦ دقیقه
شرکت‌کنندهٔ ۲	زن	۲۰	فیزیک	متوسط	۱۵ دقیقه
شرکت‌کنندهٔ ۳	مرد	۱۹	فیزیک	پیشرفته	۱۸ دقیقه
شرکت‌کنندهٔ ٤	مرد	۲۰	مهندسی نقشه‌برداری	متوسط	۱۵ دقیقه
شرکت‌کنندهٔ ۵	زن	۱۹	مهندسی نقشه‌برداری	متوسط	۱۵ دقیقه
شرکت‌کنندهٔ ٦	مرد	۱۹	مهندسی نقشه‌برداری	متوسط	۱۲ دقیقه

مطالعات زبان و ترجمه شمارهٔ دوم (تابستان ۱۳۹۸) دوره پنجاه و دوم، صص ۱۸۴-۱۵۷ مقاله پژوهشی

DOI: lts.v52i1.79573/10.22067

نشانه‌شناسی تطبیقی مفهوم «قدرت» در *طعم گیلاسِ* عباس کیارستمی و *هملت ماشینِ* هاینر مولر براساس نظریهٔ انسان‌شناسی‌ادبی پیر بوردیو

بهروز احمدزاده بیانی* (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه تهران، پردیس بین‌الملل کیش، ایران)
فاضل اسدی امجد (گروه زبان‌های خارجی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران)
بهنوش اخوان (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه الزهرا، تهران، ایران)

چکیده

طعم گیلاس نوشتهٔ عباس کیارستمی و *هملت ماشین* اثر هاینر مولر را می‌توان در انتقاد از اسارت ذهن و انزوای هنرمند در دنیای ماشینی در سایهٔ نظریهٔ انسان‌شناسی‌ادبی پیر بوردیو بررسی و تبیین کرد. رویکرد مشترک این آثار در برابر میدان قدرت، مبتنی بر دیالکتیک سرمایهٔ فرهنگی با سرمایهٔ اجتماعی، دیالکتیک خیال با واقعیت و دیالکتیک متن با فرامتن است که در سه محور کنشِ اجتماعی، کنش زیبایی‌شناختی و کنش فرامتنی قابل تحلیل است. با توجه به جایگاه شاخص این آثار در سطح جهانی و در هنر مستقل، از مکتب تطبیقی آمریکا برای بررسی مضامین، گرایش‌ها، تخیلات و تکنیک‌های اجرایی مشترک در این دو اثر استفاده می‌شود. همچنین روش تحقیق توصیفی برای تحلیل محتوای مفهوم قدرت و بررسی هم‌کنشی نشانه‌های متنی در این پژوهش تطبیقی به‌کار می‌رود. یافته‌های پژوهش حاکی از اشتراک این آثار در فعال ساختن ذهن مخاطب یا تبدیل مخاطب به سوژهٔ کُنش‌مند است چنانکه این آثار در برابر هنر هالیوودی یا عامه‌پسند به‌جای تقلید از واقعیات رسانه‌ای به‌دنبال کشف واقعیت از طریق مخاطب و ایجاد گفتمان میان‌فرهنگی‌اند. نشانه‌شناسی این آثار از یک سو بیانگر قدرت هنر در واژگون‌سازی زبان رسانه و ساختارشکنی واقعیات کلیشه‌ای و از سوی دیگر نشانگر تأثیر دیالکتیک مَنش بر ساختارهای اقتصادی‌اجتماعی برای تعدیل میدان قدرت از طریق توسعه ارزش‌های هنر معناگراست. در نتیجه هر دو اثر به‌عنوان آثار پست‌مدرن با استفاده از سرمایه‌های فرهنگی و تکنیک‌های

* نویسنده مسئول behrouzahmadzadeh@gmail.com
تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۳/۱۸ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۶/۲۰

پسادراماتیک، تقابل عینیت با ذهنیت در خشونت نمادین را مورد پرسش قرار می‌دهند و اثر را به متنی باز و سلطه‌ناپذیر تبدیل می‌کنند.

کلیدواژه‌ها: نظریهٔ انسان‌شناسی‌ادبی پیر بوردیو، *طعم گیلاس*، *هملت ماشین*، عباس کیارستمی، هاینر مولر، فرامتن

۱. مقدمه

شاید مقایسهٔ دو اثر ادبی *هملت ماشین* اثر هاینر مولر و *طعم گیلاس* اثر عباس کیارستمی به نظر دور از ذهن باشد، اما آنچه به این مطالعهٔ تطبیقی انسجام می‌بخشد، دنبال کردن هویت نوپای هنرِ مستقل[1] در عرصهٔ کشاکش سرمایه‌های فرهنگی‌اقتصادی و اجتماعی است. در این راستا، باید توجه داشت که پست‌مدرنیسم با قالب‌شکنی از انواع ادبی، به شکل و محتوای هنر ماهیت تازه می‌بخشد تا مخاطب بتواند با اجرای پست‌دراماتیک و تلفیق نمایش و فیلم در صحنه حضور بیشتری داشته باشد. نوشتار، دیدار و گفتار به هم می‌پیوندند تا انسان پست‌مدرن فرصتی برای تنفس ذهن و بازنگری در روش تفکر و منشِ زندگی پیدا کند. اگر *هملت ماشین* سرگشتگیِ هملتِ امروزی در میان آرزوهای از دست‌رفتهٔ انسانی و خشونتِ وصف ناپذیرِ ساختارهای فرهنگی و اجتماعی را با اقتباس از هملتِ شکسپیر در جامعهٔ آلمان به صحنهٔ نمایش می‌کشاند، *طعم گیلاس* همان ترس و وحشتِ انسان از تفکر قالبی و زندگیِ ماشینی را در حومهٔ یک شهر صنعتی ترسیم می‌کند.

نمایش *هملت ماشین*[2] (۱۹۷۷) به قلم و کارگردانی هاینر مولر، به‌طور خلاصه دربارهٔ مردی است که تلاش دارد از اسارت ایدئولوژی‌های گوناگون همچون کمونیسم، سرمایه‌داری و فاشیسم رهایی یابد. این اثرِ اجرامحور دارای پنج صحنهٔ اقتباسی است که به‌صورت مینی‌مالیستی یا موجزگویی تنها عناصر ضروری اثر را در کوتاه‌ترین شکل نمایش می‌دهد (ناظرزاده کرمانی، ۱۳۸۱، ص. ٤٢). *هملت ماشین* اتفاقات *هملتِ* شکسپیر را به روزنمایی و تغییر می‌دهد، چنان‌که شخصیت اصلی

1. independent art
2. Hamletmachine

نمایش دیگر بـه دنبـال انتقـام از قاتـل پـدر خـود نیسـت بلکـه شـاهان را خودکامـه و نقطـهٔ مقابـل آزادی می‌دانـد (ویتمـور، ۱۳۸٦، ص. ۱۹). تک‌گویی‌هـایِ بلنـد هملـت، مبتنـی بـر زبـان پیچیـده، آزاردهنـده، دارای صـراحت لحـن و هنجارشـکنانه اسـت، چنان‌کـه مفـاهیم و اتفاقات مختلف را به شـکل جریـانِ سـیالِ ذهـن و نـامرتبط بیـان می‌کنـد تـا مخاطـب را بـه تأمل بیشـتر وادارد. در صـحنهٔ سـوم، فیلسـوفانِ مُـرده بـا کتـاب بـر سـر هملـت می‌زننـد تـا سـرکوب تفکـر آزاد را نشـان دهنـد (مـولر،۲۰۰۰، ص. ۲۱۰). هملـت از بی‌تـوجهی نسـبت به اوفیلیا احساس پشـیمانی می‌کنـد و بـرای همـدردی لبـاس زنـان فاسـد را بـه تـن می‌کنـد (مـولر، ۲۰۰۰، ص. ۲۰۹). او از رفتـار منفعت‌طلبانـهٔ اطرافیـان همچـون دوسـتش هوراشـیو احسـاس دلسـردی و پـوچی می‌کنـد. در صـحنهٔ چهـارم از تلویزیـون و یخچـال خـون می‌آید و هملت بـه اعتـراض در برابـر سـلطهٔ چارچوب‌هـای فکـری بـا تبـر سـر از تـنِ سـه چهـرهٔ برجسـتهٔ قـرن بیسـتم شـامل مـارکس، لنـین و مـائو جـدا کـرده و در برابـر اسـارت انسـان در دنیـای ماشـینی و هجمـهٔ مصـرف کالاهـای سـرمایه‌داری صـحنهٔ نمـایش را تـرک می‌کند. اوفیلیا بـرخلاف هملـت صـحنه را تـرک نمی‌کنـد و در صـحنهٔ پـنجم بـه‌عنوان نمـاد یک زن معتـرض فریـاد خشـم سـر می‌دهـد. در همـین حـال، دو مـأمور بـا روپـوش سـفید، دهان و دست و پای او را می‌بندند.

طعـم گـیلاس[1] (۱۹۹۷) نوشـته و بـه کـارگردانی عبـاس کیارسـتمی خشـونت و اسـارت فرهنگـیِ انسـان در جامعـهٔ ایـدئولوژیک و دنیـای سـرمایه‌داری را بـه کمـک دوربـین بـه تصـویر می‌کشـد. درحالی‌کـه فـیلم بـا روایـت مـوجز و مینی‌مالیسـتی، تصـمیمِ مـردی میانسـال بـه نـام آقـای بـدیعی بـرای خودکشـی را روایـت می‌کنـد (نانسـی، ۲۰۰۱، ص. ۸۲)، فاصـله‌های طـولانی مـدتِ سـکوت، اسـتفاده از نابازیگرهـا، نبـود کنش‌هـای سـینمایی، اسـتفاده از لهجـهٔ محلـی، بـداهت زبـان و صـحنه‌هـای گم‌گشـتگیِ شخصـیت اصـلی در میـان شـهر و حومـه، قالـب فیلم‌هـای هـالیوودی را بـه چـالش می‌کشـاند و مخاطب را آزار می‌دهـد. تقابـلِ طبیعـتِ روسـتایی بـا ماشـین‌آلاتِ خـاک‌برداری یـادآور نیـاز بـدیعی بـه فـردی اسـت تـا در ازای دریافـت مبلغـی قابـل توجـه، بـر روی بـدنِ بی‌جـانش

1. Taste of Cherry

درونِ گوری که خود در زیر درخت گیلاس مهیا کرده، خاک بریزد. او قصد دارد قبل از تبدیل شدن به انسانِ ماشینی و رنجِ بیشتر از زندگی ایدئولوژیک، پس از مصرف چندین قرص خواب‌آور از صحنهٔ زندگی خارج شود. اثر در پنج صحنه، برخورد بدیعی با آدم‌های متفاوت را نشان می‌دهد: نخست کارگر سنگ‌بری، سپس پلاستیک‌جمع‌کن که با وجود نیاز مالی شدید با بی‌تفاوتی پیشنهاد بدیعی را رد می‌کند، سرباز جوان نیز از پیشنهاد او ترسیده و فرار می‌کند، سپس طلبهٔ افغان او را موعظه می‌کند، اما بدیعی قانع نمی‌شود؛ در نهایت کارمند موزهٔ حیات وحش با تعریف ماجرای خودکشی خود و اینکه چطور «مزهٔ یک توت شیرین مانع از آن شد»، نظر بدیعی را به خود جلب می‌کند. در پایان، زاویهٔ دوربین تغییر می‌کند و پشت صحنهٔ فیلم‌برداری را نشان می‌دهد، چنان‌که بدیعی پس از سپری‌کردن یک شب سختِ بارانی از گور بیرون آمده و در کنار کارگردان و گروه فیلم‌برداری سیگار می‌کشد.

نظریهٔ انسان‌شناسی‌ادبی پیر بوردیو[1] بیانگر نقش ادبیاتِ مستقل در ایجاد خودآگاهی، میانِ جامعه و تعدیل ساختار قدرت است. بر این اساس نویسندگان و هنرمندان که اغلب از قشر متوسط جامعه بر می‌آیند در کشاکش اقشار بالادست و پایین‌دست جامعه با ارائهٔ دیدگاه‌های هنری غیرمغرضانه موجب گسترش دگراندیشی، پیوند عنیت و ذهنیت و چالش با ساختار کلیشه‌ای قدرت می‌شوند. با استفاده از نظریهٔ انسان‌شناسی‌ادبی پیر بوردیو، ارتباط دیالکتیک میان میدان ادبی با میدان اقتصادی‌اجتماعی و میدان قدرت در این آثار بررسی قرار می‌شود.

چارچوب نظری این پژوهش به دنبال وجود نشانه‌های مشترک هنر مستقل در دو اثر پست‌مدرنِ منتخب از هاینر مولر و عباس کیارستمی براساس نظریهٔ انسان‌شناسی‌ادبی پیر بوردیو است. فرض اصلی بر آن است که با وجود تفاوت در سبکِ اجرا، این دو نویسنده‌کارگردان مطرح در سطح جهانی، دارای وجوه مشترک در ایجاد آثاری هستند که در ارتباط تکوینی با جامعهٔ خود نوشته شده و غیرمغرضانه،

1. theory of literary anthropology

میدان‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی را نقد می‌کنند. تخیلاتِ ادبی از وقایعِ اجتماعی گسستنی نیست و به دنبال چالش فرهنگی با هژمونی قدرت‌اند. در این راستا، نظریهٔ بوردیو مبتنی بر جدایی‌ناپذیریِ نویسنده از شخصیت‌های ادبی است و بر لزوم کاربرد روش عینی‌ذهنی به‌عنوان جایگزین روش صرفاً ذهنیِ متن‌گرا یا روش صرفاً عینیِ جامعه‌گرا در نشانه‌شناسی آثار ادبی منتخب تأکید دارد. در واقع، سرگشتگی و ناسازگاریِ شخصیت‌ها و نویسندگان در هر دو اثر نشان‌دهندهٔ رویکرد انتقادی و مبتنی بر ارتباط متقابل نشانه‌های متنی و نشانه‌های فرامتنی برای حفظ استقلال دیدگاه هنری از سلطهٔ قدرت است (بوردیو، ۱۹۹۰، ص. ۱۵۶).

در این راستا، هدف پژوهش پیش رو، یافتن ارتباط ظریف نشانه‌های ادبی با قدرت، در شعاع مشترک میدان هنریِ *هملت ماشین* و *طعم گیلاس* براساس نظریهٔ انسان‌شناسی‌ادبی پیر بوردیو است. در حقیقت، تحلیل مفاهیم ادبی و رویکرد هنری در این آثار، مبتنی بر شناخت روند استقلال میدان هنر از سیاست‌های کلان فرهنگی‌اجتماعی و اقتصادی در جامعه‌شناسیِ ادبیات پست‌مدرن است. در نتیجه محقق می‌بایست همزمان مفاهیم مرتبط با قدرت را در ارتباط تخیلات شاعرانه با واقعیت‌های اجتماعی در میان این متون و جامعهٔ آن‌ها به‌لحاظ نشانه‌شناسی بررسی کند چنان‌که تصاویر حاکی از اختلاف عمیق هنرِ مفهومی با رسانه‌های هالیوودی، کاربرد زبان ادبی برای انتقاد از هرگونه سلطهٔ فرهنگی، تقابل با ادبیات متعهد یا ایدئولوژیک، عدم وابستگی هنر ناب به سرمایه‌های اقتصادی و جدایی از هرگونه منفعت سیاسی است.

برآیند موقعیت ارتباطی این آثار با نیروهای اجتماعی را می‌توان براساس نظریهٔ انسان‌شناسی‌ادبی بوردیو به شکل ماتریکسی از روابط پیچیده و متغیرهای مادی و ذهنی مشاهده کرد که به دیالکتیک اثر با میدانِ قدرت شکل می‌دهند. در این راستا، منش شخصیت‌ها، جایگاه اجتماعی نویسندگان مستقل، آزادی مخاطبین در تفسیر این‌گونه آثار و دوری از هر نوع جناح بندی سیاسی را می‌توان از متغیرهای اصلی در چارچوب نظری مطالعه حاضر به‌شمار آورد. چنین رویکرد هنری در هر دو اثر با

رویکـرد ادبـی بوردیـو در تحلیـل شـرایط اجتمـاعی و معرفـی قـدرت نمـادین بـه‌عنوان عامـل سـلطه بـر ذهنیـت افـراد همسـویی دارد، چنان‌کـه او معتقـد اسـت طبقـهٔ بـورژوا از طریـق رسـانه‌های جمعـی بـه‌طور غیرمسـتقیم عامـهٔ مـردم را تسـلیم اعمـال خشـونت خـود می‌نمایـد (کریمـی، ۱۳۸۹، ص. ۱۵۸–۱۵۹). ایـن نـوع خشـونت، جسـم را نشـانه نمی‌گیـرد، بلکـه در ناخودآگـاهِ ذهـن افـراد نهادینـه می‌شـود (دورتیـه، ۱۳۸۱، ص. ۲۳۰) و با هم‌داستانی آن‌ها به بازتولید سلطه می‌پردازد (فکوهی، ۱۳۸٤، ص. ۱۵۲).

در این راستا، *همـلت ماشـین* و *طعـم گـیلاس* تعریـف متفـاوتی از ذهنیـت و نقـش فـرد در جامعـه ارائـه می‌دهنـد کـه فراتـر از تنهـاییِ انسـان مـدرن، بـر سـلطه‌ناپذیری و سرگشـتگی او تأکیـد دارنـد (پـورآذر و سـخنور، ۱۳۹٤، ص. ٤۸–٤۹). در واقـع، نطفـهٔ پست‌مدرنیسـم در کشـف خـودِ اجتمـاعی و قالب‌ناپـذیری اسـت کـه بـه‌جای توصـیه‌های ایدئولوژیک، نیازمند گفتمـانِ شـناختی از خـود و حفـظ فردیتـی اسـت کـه بـه حـریم سـایر افـراد جامعـه گـره خـورده اسـت. تأکیـد بـر خودآگـاهی مخاطـب و کـاربرد تکنیک‌هـای پسادراماتیک بـه‌عنوان ابـزار تأثیرگـذار فرهنگـی بـر میـدان قـدرت را نمی‌تـوان در ایـن آثـار نادیـده گرفـت. بنـابراین پـژوهش حاضـر از جوانـب مختلـف جامعه‌شناسـی، زیبایی‌شناسـی و فرامتنیت به ارتباط دیالکتیـک هنـر مسـتقل بـا قـدرت، تـأثیر آن در عـدم بازتولیـد مفـاهیم اجتماعی و ارتباط تکوینی متن با فرامتن در آثار منتخب می‌پردازد.

۲. پیشینهٔ پژوهش

راد، فارسـیان و بامشـکی (۱۳۹۷) براسـاس مقایسـهٔ تصـاویر جنـگ بـه مقایسـه دو رمـان می‌پردازنـد. درواقـع، پژوهشـگران از ادبیـات تطبیقـی بـه‌عنوان راهـی بـرای گریـز از تعصـبات ادبیـات بـومی و اتصـال بـه تفکـر آزاد ادبیـات جهـانی اسـتفاده می‌کننـد. نویسـندگان دو اثـر بـا کـاربرد نگـاه زنـان، نـه‌تنها جنـگ بلکـه نبـرد قـدرت را بـه‌عنوان پدیده‌ای اجتماعی در دو جامعهٔ متفاوت مورد آسیب‌شناسی قرار می‌دهند.

حقـی، قربـان صـباغ و تـائبی نقنـدری (۱۳۹۷) تقابـل زنـان بـا قـدرت اسـتبدادی را بررسـی می‌کننـد. نشـانه‌های اسـتفادهٔ ابـزاری از بـدن زنـان توسـط ایـدئولوژی مردسـالارانه و بـه بهانـهٔ اصـلاحات مـذهبی و اجتمـاعی تحلیـل می‌کننـد. پژوهشـگران بـه ایـن نتیجـه

رسیده‌اند که بدن زن مصداق اعمال قدرت سیاسی و اجتماعی است و رفع تبعیض جنسیتی نیازمند نگاه دگراندیشانه به ماهیت زن است.

محمد کاشی (۱۳۸٤) بر این باور است که منتقدان نظرات مختلفی دربارهٔ علت موفقیت زبان سینمایی کیارستمی دارند که مهم‌ترین آن‌ها شیوهٔ روایتِ غیرخطی اوست. او به‌طور مارپیچی به قصه‌ها و شخصیت‌ها نزدیک می‌شود و بسیاری از نکات حاشیه متن را با حذف آن‌ها و برانگیختن کنجکاوی مخاطب بیان می‌کند. پایان فیلم‌ها نتیجه‌گیری قطعی ندارد و سبک پایان باز، با استفاده اصل چندلایگی درک استنباطی واقعیت را بر عهده مخاطب می‌گذارد. کیارستمی توانسته با نمایش عناصر مشترک انسانی همچون تخیلات اعتراضی، تصاویر خسته‌کنندهٔ زندگی شهرنشینی و تک‌شات از چهره‌های خسته و تنها، چگونگی تحمیل قدرت بر افراد در جوامع بسته و سنتی نشان دهد. در عین حال، استفاده از تکنیک‌های پست‌دراماتیک همچون بداهه‌گویی به‌جای فیلم‌نامه یا دکوپاژ، اولویت بازیگر به شخصیت و استفاده از نابازیگران او را مبتکر زبان جدیدی در سینمای ایران می‌کند.

عقیقی (۱۳۹٦) معتقد است سبک کیارستمی را می‌توان پست‌نئورئالیسم به‌شمار آورد چنان‌که او با استفاده از دیالکتیک میان واقعیت و خیال موفق می‌شود تا واقعیت‌های پنهان در زندگی روزمره را تصویر کند. او از تکنیک‌های فیلم‌برداری همچون تبدیل نماهای بسته به نماهای باز برای بیان ارتباط متقابل ذهنیت با عینیت در شخصیت‌ها استفاده می‌کند. در عین حال، کیارستمی مبتکرِ واقع‌گرایی شاعرانه در سینمای ایران است چنان‌که در *طعم گیلاس*، استفاده از بداهه‌گویی نابازیگرها به‌ویژه لحن آذریِ شخصیتِ آقای باقری به‌عنوان نمادی از پیرخراباتی مورد استفاده قرار می‌گیرد. او که به‌طور تصادفی در این فیلم حضور پیدا می‌کند الهام‌بخشِ لزوم بازگشت انسان به عنصر طبیعتِ درون خود برای مبارزه با زندگی ماشینی است. کیارستمی در این اثر با عدم روتوش چهرهٔ بازیگرها و عدم استفاده از صداگذاری، زاویهٔ متفاوتی از واقعیت غیررسانه‌ای را به نمایش می‌گذارد.

فریدمن (۲۰۰۷) اظهار می‌دارد هاینر مولر سعی دارد اقشار پایین جامعه را مخاطب خود قرار دهد تا با ایجاد خودآگاهی در آن‌ها اثر خود را به یک هنر تأثیرگذار تبدیل نماید. او به‌عنوان چالش‌برانگیزترین نمایش‌نامه‌نویس معاصر با هر سه قدرت مستولی بر آلمان در دوره‌های مختلف شامل هیتلرِ فاشیستی، کمونیست‌ها و نظام سرمایه‌داری در تقابل مداوم بود. اگرچه او شعار سیاسی نمی‌دهد و از گروه سیاسی معینی پیروی نمی‌کند، از زبان هنر برای زیر سؤال بردن استیلای ارزش‌های قدرت بر جامعه استفاده می‌نماید.

۳. روش پژوهش

پژوهش حاضر از روش توصیفی برای تحلیل محتوای مفهوم قدرت و استنباط هم‌کنشی نشانه‌های متنی با میدان اجتماعی‌اقتصادی و فرهنگی در *هملت ماشین* اثر هاینر مولر و *طعم گیلاس* نوشتهٔ *عباس کیارستمی* در قالب پژوهشی تطبیقی استفاده می‌نماید. به‌عبارت دیگر، روش‌شناسی مبتنی بر فرایند تبدیل پیام‌های زبانی و تصاویر ادبی به نگرش‌های هنری و توصیف واقعیت‌های اجتماعی در ارتباط با صحنه‌های چالش‌انگیز داستانی است. در این راستا، مفهوم قدرت به‌عنوان برآیند سرمایه‌های اقتصادی‌اجتماعی و فرهنگی از نقش ساختارشکنانهٔ هنر و ادبیات تأثیر می‌پذیرد، (فکوهی، ۱۳۸٤، ص. ۱٤٦) چنان‌که هملت و بدیعی را می‌توان نماد شخصیت‌های تأثیرگذار هنری به‌شمارآورد که به‌طور مستقل ساختارهای بازتولید اجتماعی را به چالش می‌کشند.

هم‌چنین پژوهش حاضر از روش نشانه‌شناسی لایه‌ای[1] برای استخراج نشانه‌های مختلف فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی مرتبط با میدان قدرت در آثار منتخب استفاده می‌نماید. بدین‌معنا که، نشانه‌های متنی چندبُعدی و به‌هم پیوسته‌اند و این پدیده نه‌تنها متن را از چارچوب قطعی-بسته به‌سوی یک اثرِ پیدایشی-باز سوق می‌دهد، بلکه ارتباط متون مختلف با یکدیگر را تبیین می‌کند (سجودی، ۱۳۸۳، ص. ٦۱-٦٥). برای

1. layer semiotics

مثال، هملت در سه بُعد شخصیتِ شاهزادهٔ متمول، منتقد اجتماعی و منتقد فرهنگی در *هملت ماشین* ظاهر می‌شود و به انتقاد از ساختارهای تبعیض‌آمیز جامعه می‌پردازد. شخصیت بدیعی نیز در *طعم گیلاس* نشان‌دهندهٔ چالش و تعامل نشانه‌های فرهنگی‌اقتصادی و اجتماعی با یکدیگر است. بدیعی و هملت هر دو نشان‌دهندهٔ سرگشتگی و تلاش انسان پست‌مدرن برای رهایی از چارچوب‌های فرهنگی‌اقتصادی و اجتماعی‌اند. بنابراین، نشانه‌ها از سه جنبهٔ کنش اجتماعی، کنش زیبایی‌شناسی و کنش فرامتنی بررسی می‌شود.

از سوی دیگر، روش‌شناسی این پژوهش، ابزاری برای بررسی نظریهٔ انسان‌شناسی‌ادبی پیر بوردیو در *هملت ماشین* و *طعم گیلاس* است. بر این اساس، بوردیو دو ویژگی مشترک میان آثار مختلف ادبی و هنری را تبیین می‌کند: نخست، غیرمغرضانه[1] بودن ادبیات ناب؛ دوم، همولوژی متن و میدان یا رابطهٔ ناگسستنی میان اثر و جامعه. به‌عبارت دقیق‌تر، بوردیو شاخص جامعهٔ مدرن را تمایز و چالش میان میدان‌های مختلف ادبی، اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی می‌داند که برآیند آن‌ها به قدرت شکل می‌دهد. در این راستا، خصوصیت متمایز میدان ادبی و هنر ناب با سایر میدان‌ها موضع انتقادی آن‌هاست؛ زیرا بر خلاف منطق قدرت به دنبال منفعت‌جویی نیستند.

خصوصیت دیگرِ ادبیات و هنر مستقل در ماهیت جدایی‌ناپذیرِ تخیلات ادبی از عینیت وقایع اجتماعی است. مطابق این رهیافت، بین موضع نویسنده در میدان تولید ادبی و موضع‌گیری‌های بیان‌شده در جهانِ رمان، نوعی رابطهٔ تناظری وجود دارد که آن‌ها را مکمل یکدیگر می‌سازد. در واقع، عملِ نویسنده در میدان تولید ادبی از منطقی تبعیت می‌کند که ویژگی‌های منشِ نویسنده و قواعدِ میدان آن را دیکته می‌کند. منشِ نویسنده، توانایی ادراک دیگرگونهٔ جهان را به او می‌دهد و نویسنده در سایهٔ تعلیمات سخت، به منش زیبایی‌شناسانه‌ای دست می‌یابد که در تقابل با نگاهِ ساده‌انگارانه است. در کُنهِ نگاه زیبایی‌شناسانه، استقلالِ وجودی اثر نهفته است، حال

1. disinterested

آنکه نگاهِ سادهانگارانه به ضرورتها و کارکردهای اثر معطوف میباشد. بدینترتیب، تقابل هنر مستقل با میدان قدرت مبتنی بر اشکال مختلف دیالکتیک اثر با انواع سرمایههای اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی است که در این مقاله مورد بحث و بررسی قرار میگیرد.

در عین حال، اساس مقایسهٔ آثار در این مطالعه، مکتب تطبیقی آمریکاست که بر خلاف مکتب فرانسوی محدود به معیارهای ملیتی و تاریخی نمیباشد. این مکتب مبتنی بر دیدگاه جهانوطنی است چنانکه دو ویژگی مهم آن، اعتقاد به آزادی مطلق و عدم وجود مرز سیاسی و قومیتی برای ادبیات است. این گرایش از ادبیات تطبیقی، با وجود انسجام کمتر در تقارن موارد مورد مقایسه، فرصت تبادل نظر بیشتری را برای مقایسهٔ هر نوع تخیل، مضمون، گرایش و موارد مشابه دیگر در میان انواع مختلف ادبی و آثار هنری ایجاد میکند (یوست، ۱۳۹۷، ص. ۵۵۳-٥٦٦).

٤. نتایج و بحث

نشانهشناسی مفهوم قدرت در *هملت ماشین* اثر هاینر مولر و *طعم گیلاس* اثر عباس کیارستمی براساس نظریهٔ انسانشناسیادبی پیر بوردیو در سه محور با هم ارتباط معنیدار دارند: کنش اجتماعی، کنش زیباییشناسی و کنش فرامتنی. این آثار از الگوهای روایت خطی پیروی نمیکنند و برخلاف سبک مدرن و کلاسیک، ارتباط میدان ادبی با عرصههای اقتصادی، سیاسی و فلسفی را به گونهای مطرح میکنند که پیام قطعی و مشخص برای مخاطب ندارد (سلدن، ویدوسون و بروکر، ۲۰۱۷، ص. ۱۸۱). این رویکرد با دیدگاه تلفیقی بوردیو در همنشینی ساختارگرایی با انتقادگرایی همسویی دارد، چنانکه ساختار گسسته، بُرد انتقادی اثر را افزایش میدهد و به ذهنیتِ مخاطب اجازه میدهد تا با انفکاک عناصر دراماتیک به ظرفیتهای نهفته و خودبازنگرانهٔ اثر بپردازد (پورآذر و سخنور، ۱۳۹٤، ص. ۵۳-٥٤). سوژهٔ اثر همچون آثار برشت به سوژهٔ جمعی و تأثیرگذار بر جامعه تبدیل میشود (آذرم، ۱۳۹۵، ص. ۱۸-۱۷). جوانب مشترک نشانهها را میتوان چنین برشمرد:

٤. ۱. کنش اجتماعی

طعم *گیلاس* و *هملت ماشین* از جمله آثار پسامدرنی به‌حساب می‌آیند که مرزبندیِ انواع مختلف ادبی را نادیده گرفته‌اند (دین‌پرست، ۱۳۹۳، ص. ٤۸) تا بلکه با ارائهٔ هنر و ادبیات به شکل یک رویکرد چند رسانه‌ای، نمایانگر ماهیتِ مستقل هنر نسبت به سلطهٔ اقتصادی و هنجارهای اجتماعی باشند (تراکوآ، ۱۹۸۵، ص. ٦). این گونه آثار ضمن دارا بودن جنبهٔ سلبی که موجب تشکیک‌گرایی و اغتشاش فکری است، دارای جنبهٔ ایجابی و مثبت نیز می‌باشند، چنان‌که درصدد نقد فرهنگی و حل معضلات ناشی از مدرنیته‌اند (نظری، ۱۳۸۵، ص. ۱۱۷). در این رویکرد هنری می‌توان تقابل پسامدرنیسم با سیاست‌های سرمایه‌داری را به شکل بروز نگاه بی‌طرفانهٔ انسان جهان‌شمول در برابر منافع سرمایه‌داران مشاهده کرد (هاچن، ۲۰۰۱، ص. ۱۲۳-۱۲۷).

هنر ناب بخشی از سرمایهٔ فرهنگی است که مبتنی بر زبان ساختارشکن و انتقادات اجتماعی است (مقدس جعفری، یعقوبی و کاردوست، ۱۳۸٦، ص. ۸٦) و بر خلاف سرمایهٔ اقتصادی و اجتماعی از قوانین انحصاری و منافع تبعیض‌آمیز حمایت نمی‌کند (عیسی‌وند و توحیدفام، ۱۳۹۱، ص. ۷٦-۷۷). ارتباط هنر و قدرت در این آثار مبتنی بر تقابل منش، عادت‌واره و سلایق افراد با سرمایهٔ نمادین است (بوردیو، ۱۹۹۸، ص. ۷۰). بنابراین، هنر ناب با تعمیم سلایق متفاوت، زمینهٔ مقاومت در برابر بورژوازی و خرده بورژوازی را فراهم می‌آورد (مقدس جعفری، یعقوبی و کاردوست، ۱۳۸٦، ص. ۷۸-۷۹).

به اعتقاد بوردیو میدان ادبی تنها راه مقابله با جهانی‌سازیِ سلطهٔ سرمایهٔ نمادین است، چنان‌که ادبیات مستقل مانع از انحصار استانداردهای زبانی و اجتماعی می‌شود (ربانی خوراسگانی و خوش‌آمدی، ۱۳۸۸، ص. ۱۵۹). هنر مستقل دارای کارکرد اجتماعی و قابلیت تأثیرگذاری بر ساختار قدرت است، چنان‌که عادت‌واره‌ها، بدیهیات کورکننده، سلایق تحمیل‌شده بر جامعه یا دوکسا و ارزش‌های رایج در میان

اقشار مختلف را مورد پرسش قرار می‌دهد و به جهانی‌سازیِ ارزش‌های رسانه‌ای تمایلی نشان نمی‌دهد (بوردیو، ۱۹۹۱، ص. ۳۸).

هنر ناب با اتکا بر هنرمندان و نویسندگان مستقل که بخش قابل توجهی از سرمایهٔ فرهنگی را تشکیل می‌دهند، متمایل به فاصلهٔ دیدگاه هنری از قدرت و برخورد بی‌طرفانه با مسائل اجتماعی است چنان‌که برخلاف دیدگاه اقتصاد–فرهنگ به برنامه‌گذاری سیاست‌های کلان فرهنگی نمی‌پردازد (گنجی و حیدریان، ۱۳۹۳، ص. ۸۰–۸۳). این رویکرد متأثر از جایگاه میانی هنرمندان نسبت به طبقهٔ مرفهِ بالادست و طبقهٔ پایین‌دستِ جامعه است. در نهایت میزان دسترسی به ابزار توسعه و ناکامی عقلانیت مدرن در توجه به نیازهای فردی به چالش میان سرمایهٔ فرهنگی و اقتصاد–فرهنگ معنا می‌بخشد (ممتاز، ۱۳۸۳، ص. ۱٥٦). هنر مستقل بیش از جنبهٔ اقتصادی متوجه روشنگری و کلیشه‌زدایی از مفاهیم فرهنگی است به‌طوری که می‌توان آن را بازارناپذیر و مورد توجه علاقمندان خاصِ میدان فرهنگ به‌شمار آورد. شکل ساختارزدا[1]، استقلال اجزایِ زیرساختی[2]، رهایی از انحصار متن و کثرت‌گرایی (پورآذر و سخنور، ۱۳۹٤، ص. ٥۷) از ویژگی‌های هنر مستقل است که با انتقاد از تمرکز قدرت، بُت‌وارگی و زندگی ماشینی، از ارزش‌های بورژوازی و سلطهٔ ایدئولوژیک و سرمایه‌داری انتقاد می‌کند (قزلسفلی و میرخوشخو، ۱۳۹٦، ص. ۱۰۳٤).

در این راستا، *طعم گیلاس* و *همالت ماشین* از آثار شاخص جهانی‌اند که تفکیک‌ناپذیریِ سوژه و ابژه در میدان هنر و تفسیرهای اجتماعی و اقتصادی را مطرح می‌کنند (برگن، ۱۹۹۷، ص. ۱٥۸). هنر معناگرا با رویکردی پسامدرن، مرزبندی هنر را تغییر می‌دهد و با حذف فاصلهٔ سوژه از فضا «سوژهٔ جمعی» را مطرح می‌کند (طهوری، ۱۳۹۱، ص. ۸). ارتباط ناگسستنی هنرمند از منتقد، نسبیت‌گرایی، آنارشیسم، آزادی‌خواهی، چندصدایی، تجربه‌گرایی، دوری از خط مشی سیاسی، تأکید

1. deconstructive form
2. infrastructural components

بر ارتباط ناگسستنی فرد از جامعه، استفاده از زبان مردمی، نادیده گرفتن سلسله‌مراتبِ ساخت‌یافته، توجه به اهمیت زندگی، دیدگاه فراجنسیتی، اندیشهٔ بدون مرز و تأکید بر طبیعت انسان‌ها از نشانه‌های کنش اجتماعی در این آثار است (برگن، ۱۹۸٦، ص. ۲۹). در واقع، تصویر جامعه در این آثار به نمایشی غیرمحاکاتی تبدیل می‌شود که به‌جای تقلید و بازنماییِ واقعیت‌های عموماً پذیرفته شده، به اجرای پست‌دراماتیک حقایقِ نسبی و متکثرِ حاصل از تعامل سوژه با ابژه می‌پردازد (پورآذر، سخنور، ۱۳۹٤، ص. ٥٤).

همچنین بیان سلایق متفاوت شخصیت‌ها به‌عنوان بخشی از کنش اجتماعی با نظریهٔ انسان‌شناسی‌ادبی بوردیو ارتباط معنی‌دار نشان می‌دهد. شخصیت‌های مختلف نماد تقابل دیدگاه‌های مختلف اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی در جامعه هستند چنان‌که منش هملت، اوفیلیا و بدیعی بیانگر روحیهٔ تمایزطلبی هنرمند در جامعه است. *هملت* با هجو عادت‌واره‌ها در برابر میراث پدر و قدرت نمادین عموی خود ایستادگی می‌کند و اظهار می‌دارد: «ای مردم ما با شما چه کرده‌ایم؟» (مولر، ۱۳۹٤، ص. ۷۵). بدیعی نیز شخصیتی منتقد است چنان‌که دغدغه‌های روزمرهٔ زندگی را کنار می‌گذارد و در جستجوی طعم زندگی، سنت‌ها، هنجارهای اجتماعی و قوانین جاری را عاجز از درک معنای وجود می‌داند. درعین حال، عملکرد هر دو شخصیت اصلی با نویسندگانشان یعنی مولر (پیس، ۱۹۹٦، ص. ۱۸) و کیارستمی (کیانیان، ۱۳۹۵) هومولوژی نشان می‌دهد و یادآور قدرت تشخیص و ایستادگی هنرمند مستقل در برابر ارزش‌های عامه‌پسند است (پرستش، ۱۳۸۵).

تضاد سرمایهٔ فرهنگی با سرمایهٔ نمادین و سرمایه‌های اقتصادی و اجتماعی در *هملت ماشین* و در *طعم گیلاس* موجب شکل‌گیری دیالکتیک میان میدان قدرت و میدان هنر می‌گردد. بدین‌ترتیب، دیالکتیکِ ایدئالیستی هگل و دیالکتیکِ اقتصادی مارکس در توضیح قدرت به شکل متفاوتی از دیالکتیک میان منش و سلیقهٔ فرد با ساختارهای اجتماعی مطرح می‌شود که از دیدگاه بوردیو می‌تواند سلطهٔ نمادینِ قدرت را تغییر دهد (جمشیدی‌ها و پرستش، ۱۳۸٦، ص. ۱۲). تناقض در سلایق و

عادت‌واره‌های فردی سرمایهٔ فرهنگی را در برابر ثبات سرمایهٔ اقتصادی قرار می‌دهد (بوردیو، ۲۰۱۰، ص. ۲۵۱–۲۵٦). برای مثال، *هملت ماشین* کوکاکولا را به‌عنوان نماد سرمایه‌داری مسخره می‌کند و تسخیر فضای جامعه با انواع کالای سرمایه‌داری را نوعی استیلا بر ذهن و فکر مردم قلمداد می‌کند (فریدمن، ۲۰۰۷، ص. ١٤). در مقابل او به‌طور نمادین لباس زنان قربانی جامعه را به تن می‌کند، در برابر اوفیلیا ابراز پشیمانی می‌کند و با تکه‌کردن نمادین بدن شاه تمایل خود به تقسیم قدرت را نشان می‌دهد (مولر، ۱۳۸۹، ص. ۳۱).

رویکرد آنارشیستی در *هملت ماشین* به معنای نادیده گرفتن تأملات فلسفی یا عدم تمایل به ثبات اجتماعی نیست بلکه مولر تنها به دنبال رهایی جامعه از قالب‌های محدود کنندهٔ ذهن بشر است. او که خود پیش‌تر عضو حزب کمونیسم بوده با توجه به تجربهٔ زندگی در هر دو بلوک شرق و غرب به دگراندیشی و جایگزینی کمونیسم و سرمایه‌داری می‌اندیشد، چنان‌که مولر معتقد است مردم از سرمایه‌داری خسته خواهند شد، همان‌طور که از سوسیالیسم خسته شدند. در نتیجه، هملت به شکل نمادین سر از بدن پیشگامان ایدئولوژی کمونیسم همچون لنین، استالین و مائو جدا می‌کند. کنش اجتماعی اثر به انتقاد از ایدئولوژی خاتمه پیدا نمی‌کند و متوجه انتقاد از سبک زندگی ماشینی است، چنان‌که انسان در غوغای زندگی شهری تمایل خود به تأمل، ذهنیت آزاد، عشق‌ورزی به انسان‌های دیگر و طبیعت را از دست می‌دهد (بارکر، ۲۰۱۲، ص. ٤۰۱).

همچنین نشانه‌های دیالکتیک هنر با میدان قدرت در تنهایی و سرگردانی انسانِ مبتلا به تفکر ماشینی در *طعم گیلاس* قابل مشاهده است. آقای بدیعی در اثر تعارض طبیعتِ درون با قالب‌های خشک فکری، به‌طور نمادین قصد خودکشی دارد. در نهایت فیلم با رفتن بازیگر به پشت دوربین خاتمه می‌یابد که منتقد آمریکایی، رزنبام[1]، این صحنه را شاهکار سینمایی و نشان‌دهندهٔ برتری دیدگاه هنری نسبت به تحولات اجتماعی قلمداد می‌کند (بهارلو، ۱۳۷۹، ص. ۱۱۱–۱۱۲). این اثر جدا از

1. Jonothan Rosenbum

جریان اصلی سینمای جهان و در مقابل هژمونی سینمای هالیوود قرار دارد چنان‌که با استقلال نسبی در تولید و پخش، برگ جدیدی را در تاریخ سینما آغاز می‌کند (نانسی، ۲۰۰۱، ص. ۹). به‌رغم انتقادهای به‌عمل آمده از کیارستمی دربارهٔ عدم توجه به وقایع اجتماعی او جامعهٔ جهانی را مبنای نگرش خود قرار می‌دهد (اسلامی و فرهادپور، ۱۳۸۷، ص. ۹۰-۹۵).

طعم گیلاس ارتباط هنر با قدرت را به شکل نامحسوس، اما بسیار عمیق مطرح می‌کند. گفتمان با شخصیت‌های گوناگون و از جملهٔ طلبهٔ افغانی نشان‌دهندهٔ برخورد میدان‌های مختلف اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی و ارتباط ناگسستنی آنها از یکدیگر است. در نهایت نگاه هنری با تکیه بر عنصر طبیعت و ساده زیستی، سلطهٔ تفکر ماشینی را به چالش می‌کشاند و با استفاده از نقش کارکرد فرهنگی، میدان قدرت را تحت تأثیر قرار می‌دهد (دین‌پرست و پرستش، ۱۳۹۳، ص. ٤٨-٤٩).

بدین‌ترتیب، *طعم گیلاس* و *هملت ماشین* از نظر کنش اجتماعی و کنش فرهنگی دارای وجوه مشترک قابل توجه‌اند. تقابل هنر مفهومی با هنر هالیوودی (تجاری)، گرایش به گذار اجتماعی، پویایی فرهنگ، دوری از هنر عامه‌پسند، دگراندیشی، تحلیل معنای عمقی کلام، دوری از زندگی ماشینی، چالش با مرگ و اهمیت توجه به طبع درون، جنبهٔ مجازی معنا و جوانب درونی زیبایی در این آثار مشاهده می‌گردد (کارتر، ۲۰۰٤، ص. ١٦-١٧). در نتیجه تأکید بر مفهوم و اهمیت تحولات اجتماعی در این رویکرد هنری منجر به تغییر فرم و ظهور هنر پست‌دراماتیک می‌گردد که می‌تواند الگویی برای تئاتر و سینمای معناگرا در عصر پست‌مدرن به‌شمار آید.

٤. ۲. کنش زیبایی‌شناختی

ساختار *هملت ماشین* و *طعم گیلاس* مبتنی بر تصاویر گسسته از خیال و واقعیت است که با یکدیگر رابطهٔ دیالکتیک دارند. به‌عبارت دیگر، خیال و واقعیت از یکدیگر تفکیک ناپذیرند چنان‌که می‌توان این آثار را فراواقع‌گرایانه و بیانگر تقابل و تعامل رویدادهای گسسته در مرز خودآگاهی و ناخودآگاهی به‌شمار آورد (ناظرزاده کرمانی ۱۳۸۵، ص. ٤١١). عدم انسجام درونی و فرم چندرسانه‌ای در این آثار نشان‌دهندهٔ

ابعاد گوناگون واقعیت و ارتباط آن با ذهن مخاطبین در لایه‌های مختلف جامعه است. تفسیر واقعیت براساس ذهنیت و تخیل افراد گوناگون صورت می‌پذیرد چنان‌که هنر مفهومی از نظر زیبایی‌شناسی به دنبال محاکات یا نمایش واقعیت‌های معلوم نیست. در واقع، این رویکرد هنری به دنبال رهایی تخیل از انقیاد نظام سرمایه‌داری و تبعیض‌های اجتماعی است (گین، ۱۳۹۰، ص. ١٦٧).

در این راستا، رویکرد هنر مستقل با استفاده از تکنیک‌های پسادراماتیک مانند ترکیب نمایش با فیلم، از بین بردن مرز میان تماشاگر و نمایش، استفاده از نابازیگران در نمایش و اولویت بازیگر بر شخصیت، بر تعامل خیال با واقعیت و ترغیب خودآگاهی در مخاطب تکیه دارد. رویکرد پسادراماتیک در این آثار به‌صورت ابزار نمایش پسامدرن عمل می‌کند و به‌جای ارائهٔ تصویری از واقعیتِ پیش‌ساخته، دارای رویکرد انتزاعی نسبت به مسائل انسانی و اجتماعی است. بدین‌صورت، تکنیک‌های نور و صدا، ساختارشکنی، تمایز بازیگر از شخصیت، تعلیق مفاهیم، تک‌گویی‌های طولانی و هجو زندگی ماشینی، مخاطب را از انفعال و تسلیم در برابر عقلانیت حاکم بر رسانه‌های جمعی خارج می‌سازد و فرایند تفکر و گفتمان فعالِ مخاطب را با نادیده گرفتن قالب‌های پیش‌ساخته و حضور مخاطب در صحنه فراهم می‌سازد (آراگای، ۲۰۱۲، ص. ١٣٤). مرز میان صحنه با مخاطب محو می‌شود تا بیننده مانعی برای حضور تخیل خود در صحنه و ایفای نقش مؤثر در پیشبرد اجرا نداشته باشد. رویکرد خواننده‌محور و عناصر تمرکززدا مخاطب را به‌سوی پیوندگری آثار چندرسانه‌ای سوق می‌دهد که به‌معنای نفی قید و بند قالب‌های هنری برای انتقال مفاهیم از سوی هنرمند می‌باشد. بنابراین، رویکرد پسادراماتیک با استفادهٔ همزمان از نمایش، موسیقی، فیلم، تکنیک‌های دیجیتال و متن به خواننده فرصت می‌دهد تا ارتباط چندگانهٔ جدیدی را تجربه کند (بسکادی، شیخ مهدی و ندایی، ۱۳۸۹، ص. ۱۸-۱۵).

تأکید تکنیک‌های پسادراماتیک بر خودآگاهی مخاطب و ارتباط میان خیال با واقعیت، مخاطب را وادار می‌سازد تا گسست‌های درون اثر را با ذهنیت خود پر کند،

چنان‌که تصاویر مختلف همچون معما، محرک تخیل و هومولوژی میان متن با جامعه است (دسموند، ۲۰۱۱، ص. ١٤٨). منش مخاطب تحت تأثیر هومولوژی منش شخصیت‌ها و نویسنده قرار می‌گیرد و خودآگاهی او را در برابر هنجارهای اجتماعی‌اقتصادی و فرهنگی فعال می‌سازد. برای مثال، اولین اجرای *هملت ماشین* پس از فروپاشی دیوار برلین مورد استقبال آلمانی‌ها قرار می‌گیرد، چنان‌که هملت به‌عنوان نماد یک شخصیت دینامیک، محدودیت‌های اجتماعی و زندگی ماشینی را نمی‌پذیرد و در برابر حاکمیت سوسیالیستی در آلمان به معترضان خیابانی ملحق می‌شود (مولر، ۱۳۸۹، ص. ۷۹). همچنین اولین نمایش *طعم گیلاس* با واکنش‌های تند مخاطبین همراه بود که تحت تأثیر منشِ بدیعی در چالش با انبوه ساخت‌وسازها در جامعهٔ صنعتی قرار داشتند، چنان‌که او با ساختارشکنی از هنجارهای اقتصادی و اجتماعی از تخیل و احساسات خود همچون تداعی مزهٔ گیلاس و احساس تنهایی در زیر باران برای رسیدن به خودآگاهی استفاده می‌کند.

تقویت عنصر خیال نه‌تنها با تحول منش شخصیت‌ها بلکه با افزایش خودآگاهی و نسبی‌گرایی در مخاطب ارتباط می‌یابد. دیالکتیک خیال با واقعیت موجب می‌گردد تا مخاطب در فرایند گفتمانِ بی‌پایان با دیگری، به درک فراتر از خود دست یابد (پورآذر و سخنور، ١٣٩٤، ص. ٤٨). سوژه بی‌ثبات می‌گردد و مرز تخیل با واقعیت از میان می‌رود تا مخاطب در تقابل میدان هنر با میدان قدرت به درک بالاتری از جهان اطراف خود دست پیدا کند. رویکرد هنر مستقل با شالوده شکنی از ارتباط یک‌طرفهٔ میان سوژه–ابژه به رابطهٔ خیال با واقعیت معنای تازه می‌بخشد، چنان‌که تفسیر منش شخصیت‌ها بر عهدهٔ مخاطب است و ارتباط متقابل میان شخصیت با مخاطب به مانند سوژه–ابژهٔ گشتاوری عمل می‌کند (مالووی، ۱۳۷۷، ص. ١٦). مخاطب، گسست میان ابعاد مختلف اثر همچون تفاوت خیالِ شخصیت با دنیای واقعی را در نظر می‌گیرد و در نهایت با استفاده از مجموع تصاویر، واقعیت نسبی را در ذهن خود می‌سازد (پورآذر، سخنور، ١٣٩٤، ص. ٥٤).

نگـاه زیبایی‌شناسـانه در هنـر مسـتقل، کـنش اجرایـی را جـایگزین بازنمـایی واقعیـت می‌گردانـد و معنـا در تـداوم گفتمـان اجتمـاعی به‌صـورت بـاز و همزمـان آفریـده می‌شـود. واقعیـت ماهیـت برسـاخته[1] پیـدا می‌کنـد و بـه تلفیقـی از عینیـت و ذهنیـت تبـدیل می‌شـود کـه بـه اعتقـاد بوردیـو لازم و ملـزوم یکدیگرنـد (جمشـیدی‌ها و پرسـتش، ۱۳۸٦، ص. ۳-٤). اولویـتِ مـتن جـای خـود را بـه نـورپردازی، حرکـات بـدن، طراحـی لبـاس و صـحنه، اجـرای متفـاوت بـازیگران و اسـتنباط گونـاگون مخـاطبین می‌دهـد (پـورآذر و سـخنور، ۱۳۹٤، ص. ۵۱). بدین‌صـورت اجـرای متفـاوت از *هملـت ماشـین* نشـان‌دهندهٔ اهمیـت کـنش زیبایی‌شناسـانه در اسـتفادهٔ همزمـان از تجربیـات ذهنـی و موقعیـت عملـی بـازیگران اسـت. اجـرای متفـاوت مبتنـی بـر اسـتراتژی کنشـگران در رسـیدن بـه آمـالی اسـت کـه قطعیـت نـدارد (جمشـیدی‌ها و پرسـتش، ۱۳۸٦، ص. ۲۱-۱۸). از یـک سـو، صـحنه‌های مینی‌مالیسـتی، مکـان و زمـان نـامعین و گسـترش دیـدگاه دیالوژیـک موجـب خودمضـمونی اثـر می‌گـردد (پـورآذر و سـخنور، ۱۳۹٤، ص. ۵۸-٦۳) و از سـوی دیگـر، واگشـایی[2] و انفکـاک عناصـر نمایشـی منجـر بـه خوداندیشـی[3] و رفـع تـوهم از واقعیت‌هـای کلیشـه‌ای می‌گردد (پورآذر و سخنور، ۱۳۹٤، ص. ۵۷).

بنـابراین عامـل چـالش کنشـگران و شخصـیت‌های پسـت‌مدرن بـا عقلانیـت مـدرن، تلفیق خیال بـا واقعیـت و عـدم تفکیک‌پـذیری آن‌هـا از یکـدیگر اسـت. مـنش شخصـیت‌ها، غیـر ایسـتا و در کشـاکش برخـورد تخیـل آزاد بـا میـدان‌های اقتصـادی‌اجتماعی و فرهنگـی شـکل متکثـر بـه‌خود می‌گیـرد. بـه‌عبارت دیگـر، سـوژه ثابـت نیسـت و در موقعیت‌هـای مختلف تغییر شکل می‌دهـد. بـرای مثـال، هملـت گـاهی نقـش روشـنفکر، گـاه نقـش مجـرم پشیمان، سـپس لبـاس زن تن‌فـروش را بـه تـن کـرده و در نهایـت بـازیگری را رهـا می‌کنـد چنان‌کـه تمـایلی بـه ایفـای نقـش نـدارد. اوفیلیـا نیـز چنـد نقـش نمـادین بـه عهـده دارد چنان‌کـه در ابتـدا نقـش روح یـک زن قربـانی را بـازی می‌کنـد، سـپس نقـش یـک زن عشـوه‌گر و در نهایـت نقـش زن بیـدار و معترضـی را می‌آفرینـد و از تـابوت بیـرون می‌آیـد

1. constructed
2. Decomposition
3. Self-reflection

تا قدرت تخیل آزادی‌خواه و تمایلات فمینیستی خود را در برابر مرگ و کالاوارگی زن در دنیای سرمایه‌داری نشان دهد (پلزانت، ۲۰۰٤، ص. ۲۳٦).

کنش زیبایی‌شناختی در *طعم گیلاس* نیز نشان‌دهندهٔ چالش بی‌پایان تخیل با واقعیت است. تکه‌چسبانی تصاویر متناقض، نشان‌دهندهٔ ابعاد متفاوت واقعیتی است که تنها در ذهن بیننده به اجماع می‌رسد. نگاه خیره‌کنندهٔ سوژه به‌تدریج به نگاه سوژهٔ جمعی تبدیل می‌شود چنان‌که بدیعی نشان‌دهندهٔ انسان سرگشته در جامعهٔ صنعتی است که در نهایت واقعیت را در زیبایی یک توت شیرین پیدا می‌کند. او در حومهٔ کلان‌شهر، شاهد تصاویر طبیعت در کنار ساخت‌وسازهای غول‌پیکر و سکوت درختان در برابر هیاهوی شهری است که او را از احساس زندگی تهی ساخته است. این صحنه‌ها مخاطب را به مقایسه وا می‌دارد تا در خصوص سرگشتگی و افول انسان در دنیای ماشینی تأمل کرده و بیاندیشد. تصویربرداری بدون برش، استفاده از دوربین دستی دیجیتال، بازی نابازیگران و صحنه‌های مستندگونه، نشان‌دهندهٔ تقابل میدان فرهنگ با میدان هنر تجاری است، چنان‌که دوربین فضای جدیدی را برای ارتباط گذشته با حال و آینده فراهم می‌آورد و مانند چشم سوم پس از اتمام داستان متوجه پشت صحنه و خلق گفتمان اجتماعی میان اثر با واقعیت‌های بیرون از آن می‌باشد (دین‌پرست و پرستش، ۱۳۹۳، ص. ۵۳).

٤. ۳. کنش فرامتنی

آنچه *هملت ماشین* و *طعم گیلاس* را فراتر از میدان ادبی به‌یکدیگر مرتبط می‌سازد، عناصر فرهنگی مشترک در عصر پسامدرنیسم است. به‌عبارت دیگر، تفسیر این آثار صرفاً متکی بر متن نیست بلکه وجوه مشترک در خارج از متن به اشکال مختلف بینامتنی[1]، متون موازی[2]، متون ارجاعی[3]، موضوع ارجاعی[4] یا متون پیشین[5]

1. intertextuality
2. paratextuality
3. metatextuality
4. architextuality
5. hypertextuality

آن‌ها را به یکدیگر مرتبط می‌سازد (آذر، ۱۳۹۵، ص. ۲۰). در این راستا، تصاویری همچون مقابله با زندگی ماشینی، گفتمان انتقادی، رنج از سلطه‌گری، جهان‌وطنی، بیان تمایزات اجتماعی، تخیل آزاد، ترس از مرگ، سرگردانی، انزوای هنرمند، گسترش چندفرهنگی، نقش عمدهٔ خیال در پیشبرد واقعیات و تأکید بر خودآگاهی از جمله چالش‌های مشترک عصر پسامدرنیسم در این آثار است. این عناصر را می‌توان اساس هنر مستقل و متأثر از گسترش تقابل میدان فرهنگی با میدان اقتصادی و از میان رفتن عقلانیتِ واحد در مدرنیسم به‌شمار آورد (کاتز، ۲۰۰۰، ص. ۲۷).

از سوی‌دیگر، عناصر فرامتنی در *هملت ماشین* و *طعم گیلاس* از اصول مشترک همچون بی‌طرفی، تکوین و پویایی برخوردار است که با نظریهٔ انسان‌شناسی‌ادبی بوردیو همخوانی دارد. براین‌اساس، بوردیو بر ساختار و کارکرد مستقل هنر در میدان ادبی تأکید می‌کند و آن را دارای خصوصیاتی می‌داند که می‌تواند همچون اهرمی مؤثر در تعدیل میدان قدرت عمل کند (پرستش، ۱۳۸۵). در واقع، بوردیو برخلاف فوکو، دریدا، لیوتار و بودریار نگاه مأیوسانه به امکان تعدیل سلطهٔ قدرت ندارد. او نقش کنش‌گرانِ میدان ادبی در انتقاد از نگاه کاریزماگونه به فرهنگ نمادین را قابل توجه می‌داند (بوسچتی، ۲۰۰٦، ص. ۱۱–۱۵). در این خصوص عناصر فرامتنی به شرح زیر قابل توجه است:

نخست عنصر بی‌غرضی[1] یا بی‌طرفی در میدان ادبی موجب می‌شود هنر مستقل به تفکرات آنارشیستی و ساختارشکنی از چارچوب عقل‌گرایی تمایل داشته باشند (شهبازی، ۱۳۹۱، ص. ۱۳۹۱). به‌عبارت دیگر، میدان ادبی بر خلاف میدان اقتصادی جنبهٔ منفعت‌طلبانه ندارد، بلکه با اتکا بر سرمایهٔ فرهنگی و خودآگاهی نسبت به ارزش‌های هنری، تبعیض‌های موجود در میدان قدرت را مطرح می‌کند. برای مثال، اوفیلیا در صحنهٔ پنجم *هملت ماشین* با لحن اکسپرسیونیستی به ستایش از حس تنفر،

1. disinterestedness

طغیان و مرگ می‌پردازد و کلیهٔ تمایزات جنسی را محکوم می‌کند (بارکر، ۲۰۱۲، ص. ٤١٦). هملت نیز در صحنهٔ اول به صراحت روابط اشرافیت را مورد انتقاد قرار می‌دهد. او در سخنانش از یک ایدئولوژی خاص پیروی نمی‌کند، چنان‌که تمام آرزوی او ملحق شدن به ذرات طبیعت و پناه‌جویی در اجزای بدن خود است. همچنین بدیعی در *طعم گیلاس* شخصیتی پیچیده است که نمی‌توان تفکراتش را به یک ایدئولوژی خاص محدود کرد. او فردی سرگردان است که پناه خود را در مرگ و در نهاد طبیعت جستجو می‌کند. انتقاد از دیدگاه انحصاری و الهام از قوانین بی‌طرفانهٔ طبیعت، او را به سوی یک نگاه جهانی برای گذار از زندگی مدرن و رفتن به سوی زندگی روستانشینی پیشامدرن سوق می‌دهد که بر اهمیت خودآگاهی در سبک زندگی تأکید دارد (شیخ مهدی و پورجعفر، ۱۳۸۱، ص. ۳۱).

دوم، فرامتنیت در هنر مستقل مبتنی بر ماهیت تکوینی فرهنگ در پست‌مدرنیسم است. بر این‌اساس، دستاوردهای فرهنگی و هنری متعلق به یک فرهنگ، زبان و یا متن خاص نیستند بلکه نشان‌دهندهٔ هم‌کنشی و تعامل دیدگاه‌های هنری، ادبی، اقتصادی و اجتماعی در نقاط مختلف دنیا با یکدیگر می‌باشد. در این خصوص نمی‌توان روابط بازِ اقتباسی میان متون ادبی گوناگون را نادیده گرفت (ژنت، ۱۹۹۷، ص. ٥-xix) چنان‌که پسامدرنیسم مرز میانِ متن با دنیای بیرون را محو می‌کند، نقش عاملان اجتماعی و عادت‌واره‌ها در تشکیل هنجارهای ثابت و ساخت قدرت را مورد انتقاد قرار می‌دهد و به میدان ادبی در جامعه کارکرد مستقل می‌بخشد (موید حکمت، ۱۳۹۲، ص. ١٦٨-١٦٩). این گونه ارتباط اثر با وقایع و سایر متون، محوریت آن را به فرامتن منتقل می‌کند تا اقتباس و تغییر روایت جایگزین داستان‌پردازی شود.

این رویه در تبادلات فرهنگی موجب تعمیق نگاه ادبی نسبت به میدان قدرت و سرمایه‌های نمادین می‌گردد، چنان‌که بوردیو به چالش هنر مستقل در تقاطع قدرت، میان سرمایهٔ فرهنگی و سرمایهٔ اقتصادی باور دارد. به اعتقاد او هنر ناب در تعاملات جهانی و گذار از جامعهٔ مبدأ به جامعهٔ پیشرفته نقش اساسی دارد؛ زیرا خود، یک میدان مستقل در تعامل با ساختارهای اجتماعی و ارزش‌های فرهنگی به‌شمار می‌آید

(بوسچتی، ۲۰۰٦، ص. ۱۷). در واقع، هنر ناب با دغدغه‌های جامعه، استعداد، ظرفیتِ شناخت و شیوهٔ عمل مناسب در جامعه ارتباط مستقیم پیدا می‌کند چنان‌که مبتنی بر عقل مُردن است و نه مُردن برای عقل (باینگانی و کاظمی، ۱۳۸۹، ص. ۹).

در این راستا، فرامتنیت هویت انسان پسامدرن در *هملت ماشین* و *طعم گیلاس* را به‌صورت یک سوژهٔ انسانی کنش‌مند مطرح می‌کند (بابایی، بی‌تا). هملت صدای انسان پسامدرنی است که در برابر هجمهٔ زندگی ماشینی به‌طور صریح لب به اعتراض می‌گشاید؛ زیرا نمی‌تواند همانند هملت شکسپیر، شاهزادهٔ جدا از جامعه باشد. او سخن خود را با فعل ماضی «من هملت بودم» آغاز می‌کند که از ابتدا نشانهٔ تحولات فرامتنی در روایت است (مولر، ۱۳۸۹، ص. ۲٦). او به زودی مسائل درون قصر السینور را با رخدادهای فرهنگی آلمان قرن بیستم و سرنوشت مردم پیوند می‌زند و از ظلم رفته بر آن‌ها به دست شاهِ پدر گلایه می‌کند. او دیگر یک اومانیستِ کمال‌گرا نیست و ادعایی برای شناخت جهان ندارد، اما از نگرانی خود دربارهٔ از میان رفتن آزادیِ انسان در عصر مدرنیته و تبدیل شدن انسان‌ها به ماشین سخن می‌گوید (بارکر، ۲۰۱۲، ص. ٤۰۲). همچنین بدیعی در *طعم گیلاس* تحولات یک سوژهٔ انسانی کنش‌مند را در جستجوی آزادی و درک لذت زندگی نشان می‌دهد. باوجودآنکه اثر ادعایی بر درک استعلایی از انسانیت ندارد، تصمیم بدیعی برای خودکشی در حومهٔ شهر، اشاعهٔ استعاره‌ای است در فرامتنیت اثر که بر تعارض خودبیگانگی در میان شهروندان دنیای پست‌مدرن با خودآگاهی و گریز آن‌ها از زندگی ماشینی به‌سوی طبیعت درون تأکید دارد.

سوم، عنصر پویایی در فرامتنیت با توسعهٔ دیدگاه دیالوژیک در هنر مستقل ارتباط دارد. ساختار باز در این آثار، هستی‌شناسی و مفاهیم تأمل برانگیز همچون مرگ و قدرت را به چالش می‌کشد تا جنبه‌های نهفته در واقعیت را آشکار سازد (استم، ۲۰۱۷، ص. ۱۰۳–۱۰۸). در واقع، این جنبه از فرامتنیت متوجه ارتباط دینامیک انواع مختلف آثار ادبی‌هنری مستقل با یکدیگر در سراسر دنیا و در برابر استیلای ارزش‌های نمادین اقتصادی و اجتماعی است چنان‌که هنر ناب به دنبال برآوردن

خواست مخاطب، تسلی‌بخشی و یا ارائهٔ هنر عامه‌پسند نیست، بلکه به اعتقاد پیر بوردیو از جنس مستقل و دارای طبقه‌بندی داخلی است (بوسچتی، ۲۰۰٦، ص. ۱۰-۱۱). به‌عبارت دیگر، این رویکرد هنری غیر نخبه‌گرا و مولد میدانی است که ضمن دارا بودن قواعد نسبتاً مستقل از زیبایی‌شناسی غیراسطوره‌ای برخوردار است و با سایر آثار هنری و اجتماعی ارتباط ناگسستنی دارد.

بدین‌صورت، نشانه‌شناسی روایت در *هملت ماشین* و *طعم گیلاس* بیانگر قدرت هنر در واژگون‌سازی زبان رسانه و ساختارشکنی از واقعیات کلیشه‌ای است. این آثار به‌جای انتقال پیام، بر استفاده از فضای گفتمان و چالش دیدگاه‌های مختلف تأکید دارند. هر دو اثر مرگ سوژهٔ فردی را مطرح می‌کنند و مرز میان هنر و جامعه را از میان بر می‌دارند تا شرایط تراژیک انسان پسامدرن را نشان دهند چنان‌که داستان شخصیت‌ها از داستان زندگی روزانهٔ مردم جدا نیست (حسن‌زاده نیری و اسلامی، ۱۳۹٤، ص. ۳۲-۳۳). هملت داستان خود را روایت نمی‌کند بلکه تقابل دیدگاه هنر با دیدگاه سیاستمداران، فیلسوفان و شرایط اجتماعی را به‌تصویر می‌کشاند در حالی‌که توانایی تغییر سلطهٔ سرمایه‌داری و منفعت‌طلبی رایج در جامعه را نیز دارد (بتل، ۲۰۱۲، ص. ۱۲-۱۳). او به فکر ارائهٔ یک نمایش اشرافی برای دربار نیست، بلکه ترجیح می‌دهد در میان مردم در خیابان‌های آلمان تحصن کند (مولر، ۱۳۸۹، ص. ۳۲). همچنین تصاویر دیکتاتور در تلویزیون‌های بدون صدا نشان‌دهندهٔ خنثی بودن زبان رسانه‌های جمعی و کلمات کلیشه نزد اوست.

طعم گیلاس نیز با رویکرد هنری به بررسی شرایط انسان پسامدرن و دیالوژیسمِ میان طبقات مختلف جامعه می‌پردازد. در واقع، کیارستمی با شوخ‌طبعی فلسفی تقابل دیدگاه بدیعی با دیدگاه مرسوم در جامعه دربارهٔ سوژهٔ مرگ را نشان می‌دهد (رزنبام و سعیدوفا، ۱۳۹٦، ص. ۵۷). خودکشی در این اثر تابعِ اصلِ عدمِ قطعیت و دارای بار کنایی نسبت به مفاهیم سلطه‌ناپذیر است چنان‌که مخاطب را وامی‌دارد تا با نگاه متفاوت به هنجارهای اجتماعی بنگرد (مالووی، ۱۳۷۷، ص. ۱۲). بنابراین، او به‌صورت سمبولیک می‌میرد و به‌وسیلهٔ سربازان تشییع می‌شود، در حالی که نمایش

غیر نتظره و غیررسمی گپ‌وگفت سربازان در زیر درخت گیلاس نشان‌دهندهٔ تغییر زاویهٔ دید داستان به‌سوی دیدگاه هنری دلخواه کارگردان است. در انتها بدیعی همچون *هملت ماشین* از دایرهٔ صحنهٔ نمایش خارج می‌شود تا با تغییر زاویه نگاه مخاطبان آن‌ها را متوجه لذت طبیعت در هنجارگریزی از اسلوب زندگی ماشینی بنماید.

۵. نتیجه‌گیری

مطالعهٔ تطبیقی نشانه‌های قدرت در *هملت ماشین* و *طعم گیلاس* نشان‌دهندهٔ روابط پیچیدهٔ میدان ادبی با انواع سرمایه‌های فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی است. این آثار ضمن برخورداری از قوانین نسبی مستقل با استفاده از کنش‌های اجتماعی، زیبایی‌شناسی و فرامتنی هژمونی میدان قدرت را به چالش می‌کشند. تقابل منش نویسنده و شخصیت‌های داستان با سلایق هنر هالیوودی، تماشاچی را به‌عنوان انسانی کنش‌مند و خودآگاه مورد خطاب قرار می‌دهد و به ساختارشکنی از هنجارهای اجتماعی و اقتصادی دعوت می‌کند. همچنین تقابل دیدگاه‌ها و عدم نتیجه‌گیری صریح در این آثار از خصوصیات هنر مستقل به‌شمار می‌آید؛ زیرا عدم قضاوت دربارهٔ برتری ارزش‌ها منجر به ساختارشکنی از تمایزات ساختاریافته در ذهن مخاطب می‌گردد. در این رویکرد هملت و بدیعی از قالب شخصیت داستانی خارج و به گفتگوی مستقیم با مخاطب می‌پردازند تا مرز ساختگی میان هنر و جامعه برداشته شود. استفاده از تکنیک‌های آزار دهندهٔ نور، صدا، گسیختگی متن همراه با کلاژ و دیالوگ‌های خشن همچون شوک، خودآگاهی مخاطب را تحریک و به مخاطب حس حضور در صحنه می‌دهد. اصول نمایش پست‌دراماتیک با تأکید بر گسست‌های ایدئولوژیک در نهایت فرهنگ صنعتی مبتنی بر تولید و گسترش ذهنیت‌های پیش‌ساخته را زیر سؤال می‌برد. متن در این آثار شکل ثابت ندارد و تنها نقطهٔ آغازی است برای اقتباس مسائل مشترک و گفتمان میان فرهنگ‌ها. ساختار باز و امکان تفسیر آزاد، در نهایت اثر را از محدودهٔ متن خارج کرده و به امری نامحدود و غیر

قابل سلطه تبدیل می‌کند، چنان‌که هملت و بدیعی را می‌توان شهروندانِ جهانی میدان ادبی به‌شمار آورد.

کتابنامه

آذر، ا. (۱۳۹۵). تحلیلی بر نظریات ترامتنیت ژنتی. *پژوهش‌های نقد ادبی و سبک شناسی، ۷*(۲٤)، ۱۱-۳۱.

آذرم، م. (۱۳۹۵). *بررسی مفهوم سوژه و بازتاب آن در شیوهٔ اجرایی برشت: پروژهٔ عملی کارگردانی نمایش نگهبان* (پایان‌نامهٔ منتشر نشدهٔ کارشناسی ارشد). دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

اسلامی، م.، و فرهادپور، م. (۱۳۸۷). *پاریس-تهران: سینمای عباس کیارستمی*. تهران: فرهنگ صبا.

بابایی، پ. (بی‌تا). *بیش‌متنیت در نمایش‌نامهٔ مادر نوشته برتولد برشت*. برگرفته از http://anthropology.ir/article/29504.html

باینگانی، ب.، و کاظمی، ع. (۱۳۸۹). بررسی مبانی تئوریک مفهوم سرمایهٔ فرهنگ. *فصلنامهٔ برگ فرهنگ* ، (۲٤)، ۸-۲۱.

بسکادی، م.، شیخ مهدی، ع.، و ندایی، ا. (۱۳۸۹). ویژگی‌های پسامدرن در هنر چندرسانه‌ای. *کتاب ماه هنر، ۱۳*(۱٤۲)، ۱۲-۱۹.

بهارلو، ع. (۱۳۷۹). *عباس کیارستمی*. تهران: نوروز هنر.

بوسچتی، آ. (۲۰۰٦). *پژوهش بوردیو در زمینهٔ ادبیات. زمینه‌ها، سهم‌ها و نگرش‌ها*. ترجمهٔ آرش حسن‌پور. تهران: ترجمان.

پرستش، ش. (۱۳۸۵، ۳۰ دی). *نظریهٔ انسان‌شناسی ادبی پیر بوردیو*. برگرفته از http://anthropology.ir/article/2029.html

پورآذر، ر.، و سخنور، ج. (۱۳۹٤). چیستی و چرایی شخصیت‌پردازی پسادراماتیک در فضای آستانه‌ای تئاتر معاصر. *نقد زبان و ادبیات خارجی، ۱۱*(۱۵)، ٤۵-۷۷.

جمشیدی‌ها، غ.، و پرستش، ش. (۱۳۸٦) دیالکتیک منش و میدان در نظریهٔ عمل بوردیو. *فصلنامهٔ علوم اجتماعی*، (۳۲)، ۱-۳۰.

حسن‌زاده نیری، م.، و اسلامی، آ. (۱۳۹٤). هستی شناسی پسامدرن در داستان «من دانلی کل هستم» براساس نظریهٔ برایان مک‌هیل. *ادبیات پارسی معاصر، ٤*(۱٦)، ۲۵-٤۲.

حقی، س.، قربان صباغ، م. و تائبی نقندری، ز. (۱۳۹۷). انقیاد و قدرت بدن زنانه در رمان سرگذشت ندیمه نوشتهٔ مارگارت اتوود. *مطالعات زبان و ترجمه، ۵۱*(۳)، ۱۰٤-۱۲٦

دورتیه، ژ. (۱۳۸۱). پیر بوردیو انسان‌شناس، جامعه‌شناس. *نامهٔ انسان‌شناسی*، ۱، ۲۳۷-۲۲۵.

دین‌پرست، م.، و شهبا، م. (۱۳۹۳). تأویل‌های فلسفی از سینمای کیارستمی با تأکید بر آراء ژان لوک نانسی. *مطالعات میان رشته‌ای در رسانه و فرهنگ، ٤*(۷)، ٤٥-٦٢.

راد، آ.، و فارسیان، م.، و بامشکی، س. (۱۳۹۷). بررسی تطبیقی تصویر جنگ جهانی در رمان‌های خون دیگران و سووشون. *مطالعات زبان و ترجمه، ٥١*(۳)، ۲-۲۹.

ربانی خوراسگانی، ع.، و خوش‌آمدی، م. (۱۳۸۸). مقدمه‌ای بر جامعه شناسی زبان پیر بوردیو. *فصلنامهٔ مطالعات فرهنگی و ارتباطات، ٥*(١٦)، ١٥٥-١٨٦.

رزنبام، ج.، و سعیدوفا، م. (۱۳۹٦). *عباس کیارستمی*. تهران: چشمه.

سجودی، ف. (۱۳۸۳). نشانه شناسی لایه‌ای و کاربرد آن در تحلیل متن هنری. *مجموعه مقالات اولین هم‌اندیشی نشانه‌شناسی هنر* (ص. ٥٩-٧٤) به همت فرزان سجودی. تهران: فرهنگستان هنر.

شهبازی، ر. (۱۳۹۱). *فرایند تبدیل هملت به ماشین بازخوانی اقتباس هاینر مولر از ویلیام شکسپیر*. برگرفته از

http://anthropology.ir/article/13172.html

شیخ مهدی، ع.، و پورجعفر، م. (۱۳۸۱). بررسی علل استقبال منتقدان غربی از فیلم‌های عباس کیارستمی. *فصلنامهٔ مدرس هنر، ۱*(۲)، ۲٥-٤١.

طهوری، ن. (۱۳۹۱). ویکتور برگمن: پایان نظریه‌پردازی هنر. *فصلنامهٔ کیمیای هنر، ۱*(٥)، ۷-۲۱.

عقیقی، س. (۱۳۹٦). چشم‌اندازهای متغیر: بررسی تطبیقی مولفه‌های مستند و داستانی در آثار عباس کیارستمی. *ایران نامگ*، ۲(٤)، ۷-۲٦.

عیسی‌وند، ل.، و توحیدفام، م. (۱۳۹۱). فمینیسم پسامدرن و تحول در مفهوم *دموکراسی*. *تحقیقات حقوق خصوصی و کیفری (دانشنامه حقوق و سیاست)، ۸*(۱۷)، ٦١-٨٦.

فکوهی، ن. (۱۳۸٤). پیر بوردیو: پرسمان دانش و روشنفکری. *فصلنامهٔ علوم اجتماعی*، ۲(۱)، ١٤١-١٦١.

قزلسفلی، م.، و میرخو شخو، آ. (۱۳۹٦). هنر و سیاست: زمینه‌های تعامل و تقابل سیاست و هنر در پست‌مدرنیسم. *فصلنامهٔ سیاست، ٤٧*(٤)، ١٠٢٥-١٠٤٣.

کریمی، م. (۱۳۸۹). علوم اجتماعی: اندیشه اجتماعی پیر بوردیو. *مجلهٔ فرهنگ پژوهش دانشگاه باقرالعلوم*، ۲(۷)، ۱۳۷-١٦٠.

کیانیان، ر. (۱۳۹٥، ۱۸ شهریور). هیچ چیز پنهانی نداریم/کیارستمی پرچمدار است. برگرفته از https://www.isna.ir/news/95011805944

گنجی، م. و حیدریان، ا. (۱۳۹۳). سرمایهٔ فرهنگی و اقتصاد فرهنگ (با تاکید بر نظریه‌های پیر بوردیو و تراسبی). *فصلنامهٔ راهبرد* ۲۳ (۷۲)، ۷۷-۹۷.

گین، ن. (۱۳۹۰). *ماکس وبر و نظریهٔ پسامدرن: جدال عقل و افسون*. ترجمهٔ محمود مقدس. تهران: روزنه.

مالووی، ل.(۱۳۷۷). ا صل عدم قطعیت کیار ستمی (نگاهی به آثار کیار ستمی). ترجمهٔ شاپور عظیمی. *فارابی*، *۷*(٤)، ۱۰-۱۷.

محمدکاشی، ص. (۱۳۸٤). بررسی تطبیقی مولفه‌های زیبایی‌شناسی در هنر سنتی و ویژگی‌های سینمای کیارستمی. کتاب ماه هنر، ٤۰، ٤۸-٦۱.

مقدس‌جعفری، م.، یعقوبی، ع. و کاردو ست، م. (۱۳۸٦). بوردیو و جامعه شنا سی ادبیات. *ادب‌پژوهی*، ۱(۲)، ۷۷-۹٤.

ممتاز، ف. (۱۳۸۳). معرفی مفهوم طبقه از دیدگاه بوردیو. *پژوهشنامهٔ علوم انسانی*، (٤۱-٤۲)، ۱٤۹-۱٦۰.

مولر، ه. (۱۳۸۹). *هملت ماشین*. ترجمهٔ ناصر حسینی مهر. تهران: گروه تئاتر.

مولر، ه. (۱۳۹٤). *سه‌گانه: هراکلس ۵، مائوزر، هملت ماشین*. ترجمهٔ ناصر حسینی مهر. تهران: روزبهان.

مویدحکمت، ن. (۱۳۹۲). درآمدی بر رویکرد روش‌شناختی پیر بوردیو به مفهوم سرمایهٔ فرهنگی. *جامعه‌پژوهی فرهنگی*، ٤(۱)، ۱۵۵-۱۷۸.

ناظرزاده کرمانی، ف. (۱۳۸۱). کمینه‌گرایی (مینی‌مالیسم) در هنر نمایش. *مجله هنرهای نمایشی*، ۳، ۱۰-٤۳.

ناظرزاده کرمانی، ف. (۱۳۸۵). *درآمدی به نمایشنامه‌شناسی*. تهران: سمت.

نانسی، ژ. (۲۰۰۱). *بداهت فیلم*. ترجمهٔ باقر پرهام، بروکسل: ایوژوارت.

نظری، ع. (۱۳۸۵). پسامدرنیسم و هویت سیاسی. *فصلنامهٔ مطالعات ملی*، *۷*(۳)، ۱۱٦-۱۳٦.

ویتمور، ج. (۱۳۸٦). *تئاتر پست‌مدرن*. ترجمهٔ صمد چینی فروشان. تهران: نمایش.

یوست، ف. (۱۳۹۷). *درآمدی بر ادبیات تطبیقی*. ترجمهٔ علیرضا انوشیروانی. سمت.

Aragay M., & Escoda C. (2012). Postdramatism, ethics, and the role of light in martin crimp's fewer emergencies. *New Theatre Quarterly*, *28*(2), 133-142. doi: 10.1017/S0266464X12000231

Barker, S. (2012) .Hamlet the difference machine. *Comparative Drama*, *46*(3), 401-423.

Battle, T. T. (2012). *The postmodern world of Müller and Wilson, or how hamletmachine completed a Brechtian dream*. (Unpublished master's thesis). University of Central Missouri, Warrensburg, Missouri, United States.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. (G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Cambridge, MA: Polity.

Bourdieu, P. (1996). *The rule of art: Genesis & structure of the literary field*. California, CA: Stanford University Press.

Bourdieu, P. (1998). *Practical Reason: On the theory of action*. (R. Johnson, Trans.). California, CA: Stanford University Press.

Bourdieu, P. (2010). *Distinction, a social critique of the judgement of taste*. (R. Nice, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press

Bourdieu, P., & Passeron, J. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. (R. Nice, Trans.). London, England: Sage .

Burgin, V. (1986). *The end of art theory. Criticism and postmodernity*. London, England: Macmillan.

Burgin, V. (1997). *Geometry and abjection.* In *the end of art and beyond, essays after Danto*. New Jersey, NJ: Humanities.

Carter, C. L. (2004). *Conceptual art: A base for global art or the end of art?* (6th Ed.). London and New York: Routledge.

Desmond, K. K. (2011). *Ideas about art*. New York, NY: John Willey & Son Publication.

Friedman, D. (2007). *The cultural politics of Heiner Müller*. Newcastle, England: Cambridge Scholar Publishing.

Genette, G. (1997*). Palimpsests: Literature in the second degree*. (C. Newman & C. Dubinsky Trans.). Lincoln, NE: University of Nebraska press.

Hutcheon, L. (2001). *The politics of postmodernism*. London and New York: Routledge.

Katz, A. (2000). *Postmodernism and the politics of culture*. Colorado, CO: Westview Press.

Müller, H. (2000). *Hamletmachine*. In D. Fischlin & M. Fortier (Eds.). *Adaptation of Shakespeare* (pp. 208-214). London and New York: Routledge.

Pace, E. (1996). *Heiner Müller, the playwright and social critic, dies at 66*. Retrieved from https:// www. nytimes. com/ 1996/ 01/ 03/ nyregion/ heiner- Müller-the-playwright -and -social -critic- dies-at-66.html

Pleasant, L. C. (2004). *Hamletmachine: Exhumation ophelia*. Virginia University. United States.

Selden, R., Widdowson, P. & Brooker, P. (2017). *A reader's guide to contemporary literary theory* (6th Ed.). London and New York: Routledge.

Stam, R. (2017). Revisionist adaptation: Transtextuality, cross-cultural dialogism, and performative infidelities. In T. Leitch (Ed.), *The Oxford handbook of adaptation studies* (pp. 239-50). Oxford, England: Oxford University Press.

Teraoka, A. A. (1985). *The silence of entropy or universal discourse: The post-modernist poetics of Heiner Müller*. New York, NY: Peter Lang.

مطالعات زبان و ترجمه شمارهٔ دوم (تابستان ۱۳۹۸) دوره پنجاه و دوم، صص ۲۰۳-۱۸۵ **مقاله پژوهشی**

DOI: lts.v52i1.79573/10.22067

هم‌نشینی‌های متامدرنیستی در رمانِ *کیْ صفر* اثر دان دلیلو

زهره رامین * (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران)
نسرین نظام‌دوست (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه تهران، پردیس البرز، ایران)

چکیده

به باور بعضی منتقدان، رمان‌های رمان‌نویس آمریکایی دان دلیلو در حوزهٔ مدرنیسم و از نظر برخی دیگر در حوزهٔ پسامدرنیسم نوشته شده‌اند. در مقالهٔ حاضر، آخرین رمان دلیلو به نام *کیْ صفر* (۲۰۱۶) به‌منظور بررسی حیطهٔ نگارشی آن واکاوی شده است. از آنجایی که متامدرنیسم بر پایهٔ نوسان بین مدرنیسم و پسامدرنیسم بنا شده است، این پژوهش از دیدگاه منتقدانی چون توماس ورملِن و رابین وَن دِن آکر در مورد متامدرنیسم بهره گرفته است تا در این رمان به بررسی هم‌نشینی‌های نوسانی بین مدرنیسم و پسامدرنیسم بپردازد. بدین منظور، چهار عامل متقابل بین مدرنیسم و پسامدرنیسم رررسی شده‌اند که عبارت‌اند از: دیدگاه‌های مثبت‌اندیشانه و شکاکانه نسبت به مرگ و فناوری، صدقِ گفتار و کنایه، شیفتگی و بی‌تفاوتی نسبت به زندگیِ روزمره، و آرمان‌شهر و ویران‌شهر. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که نمی‌توان این رمان را کاملاً مدرنیستی یا کاملاً پسامدرنیستی در نظر گرفت؛ زیرا با این کار بخش متقابل آن نادیده گرفته می‌شود. پژوهش حاضر به این نتیجه می‌رسد که *کیْ صفر* رمانی متامدرنیستی است؛ زیرا در این رمان گاهی ویژگی‌های مدرنیستی و گاهی مشخصه‌های پسامدرنیستی آن جلوهٔ بیشتری پیدا می‌کنند. رمان همچون آونگی، بینابین این ویژگی‌های متضادِ هم‌نشین نوسان می‌کند و پویایی هردو-هیچکدام را به نمایش می‌گذارد.

کلیدواژه‌ها: متامدرنیسم، دلیلو، *کیْ صفر*، ورملِن و آکر، هم‌نشینی

* نویسنده مسئول zramin@ut.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۲/۰۸ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۴/۱۵

۱. مقدمه

دیرگاهی است که سخن از مرگ پسامدرنیسم به گوش می‌رسد. اما آیا در پایان قرن بیست و یکم، تاریخ پسامدرنیسم به پایان رسیده است؟ فرانسیس فوکویاما[1] (۱۹۸۹) در مقالهٔ خود به نام «پایان تاریخ» بر اتمام آن تأکید می‌کند. منظور وی از پایان تاریخ این است که بشر از نظر «ایدئولوژی به تکامل رسیده است» (ص. ٤) و «دیگر هیچ پیشرفتی در اصولِ بنیادین امکان‌پذیر نیست؛ زیرا تمام سؤالات مهم پیشتر مطرح شده‌اند» (فوکویاما، ۱۹۹۲، ص. ۱۲). اما در مقاله‌ای به‌نام آینده تاریخ بر ایدهٔ خود مبنی بر پایان تاریخ خط بطلان می‌کشد و سخن از آینده تاریخ به میان می‌آورد (فوکویاما، ۲۰۱۲) در این زمان ادعاهایی مبنی بر اینکه «تاریخ متوقف نمی‌شود و به وضعیت سکون نمی‌رسد» قوت می‌گیرند (آکر، گیبنز و ورملِن، ۲۰۱۷، ص. ۲). توماس ورملِن و رابین ون دِن آکر[2] به‌عنوان منتقدان متامدرنیسم ادعا می‌کنند که «حرکت تاریخ هیچ‌گاه متوقف نمی‌شود». اینک عصر «ماورای پایان تاریخ» است. به عبارت دیگر، تاریخ از «انتهایی که برایش مقدر کرده‌اند نیز فراتر می‌رود» (ورملِن و آکر، ۲۰۱۰، ص. ۲). حال سرنوشت پسامدرنیسم به‌عنوان یک جنبش ادبی‌تاریخی چه می‌شود؟

جاش توت[3] با تأثیرپذیری از کتاب *اشباح مارکس*[4] (۱۹۹۱) اثر ژاک دریدا[5] به این باور می‌رسد که پسامدرنیسم دوباره همچون «روح سرگردانی» باز می‌گردد (توت، ۲۰۱۰ ، ص. ٤). بنابراین، پسامدرن یا «در حیات پس از مرگ به زندگی خود ادامه می‌دهد» یا او ذاتاً «نامیرا» است (رادروم و استارویس[6]، ۲۰۱۷، ص. ۱۵–۱٦).

1. Francis Fukuyama
2.Tiomotheus Vermeulen and Robin Van den Akker
3. Josh Toth
4. *Specters of Marx*
5. Jacques Derrida
6. Rudrum & Stavris

ایهاب حبیب حسن[1] بر این باور است که «تاریخ تا ابد خود را تکرار می‌کند» (۱۹۸۷، ص. ۸٤):

مدرنیسم و پسامدرنیسم با حایلی آهنی یا دیوار چین از هم جدا نشده‌اند؛ تاریخ همچون لوحی بازنویسی شده است و فرهنگ آن به زمان گذشته، حال و آینده نفوذ می‌کند. من گمان می‌کنم که همهٔ ما در آن واحد کمی ویکتوریایی، کمی مدرن و کمی پسامدرن هستیم. نویسنده ممکن است در طول زندگی‌اش اثری را خلق کند که هم مدرنیستی و هم پسامدرنیستی باشد (حسن، ۱۹۸۷، ص. ۸۸).

بنابراین مدرنیسم و پسامدرنیسم می‌توانند همراه با هم در عصر حاضر حضور داشته باشند. از آنجایی که «پسامدرنیسم دشمن خود را در درون خود دارد» (حسن، ۱۹۸۷، ص. ۸۷)، در هنگام رجعت دوباره، دشمن خود یعنی مدرنیسم را نیز با خود بر می‌گرداند. در نتیجه، عصر حاضر، می‌تواند کارزار دوبارهٔ مدرنیسم و پسامدرنیسم باشد.

به‌علاوه فرانسیس لیوتارد[2] از مدرنیسم و پسامدرنیسم به‌عنوان «جریان‌های دوره‌ای[3] که در طول تاریخ به‌طور متوالی جایگزین و جانشین هم می‌شوند» یاد می‌کند (به‌نقل از سیم، ۲۰۱۲، ص. ۲۸۵-۲۸٦). پس می‌توان نتیجه گرفت که این جریان‌ها در آینده نیز نمایان می‌شوند. در ادامه به بررسی چگونگی ظهور دوبارهٔ آن‌ها پرداخته می‌شود.

هاچن[4] (۲۰۰۰، ص. ۱٦٦) در کتاب *سیاست‌های پسامدرن* ادعا می‌کند که ما به «پایان پسامدرنیسم» رسیده‌ایم و «زمانهٔ پسامدرن گذشته است». او تأکید می‌کند که «پسا-پسامدرنیسم»[5] نیازمند نام و گرایش جدیدی است و از منتقدان می‌خواهد عنوانی جدید برای قرن بیست و یک ارائه کنند (۲۰۰۲، ص. ۱۸۱). اما هاچن در مقاله‌ای با نام «برای ابد رفته اما هنوز اینجاست» به این نکته اشاره می‌کند که با وجود

1. Ihab Habib Hassan
2. Francis Lyotard
3. Cyclical movements
4. Linda Hutcheon
5. Post-postmodernism

اینکه عصر پسامدرنیسم گذشته، هنوز هم حضور پسامدرنیسم احساس می‌شود (هاچن، ۲۰۰۷، ص. ١٦).

ورملن و آکر در پاسخ به فراخوان هاچن، ظهور متامدرنیسم[1] را اعلام می‌کنند. آن‌ها متامدرنیسم را «ساختاری حسی»[2] تعریف می‌کنند (آکر، گیبونز و ورملن[3]، ۲۰۱۷، ص. ٦). چنین تعریفی برای متامدرنیسم از گفته‌های نظریه‌پرداز حوزۀ فرهنگ ریموند ویلیامز[4] گرفته شده است. ویلیامز درک این نوع حس را «تجربۀ اجتماعی» می‌داند که گونۀ خاصی از تجربۀ جمعی است و از تجارب دوره‌ها و نسل‌های قبل متمایز است (ویلیامز، ۱۹۷۷، ص. ۱۳۱) این «احساس جمعی تنها می‌تواند از طریق هنر درک شود و باعث ایجاد ارتباط شود» (ویلیامز و اروم، ١٩٥٤، ص. ٤٠). بنابراین، «ساختار حسی» به احساسی اشاره می‌کند که در عصر حاضر، پس از پشت سر گذاشتن مدرنیسم و پسامدرنیسم، به‌صورت مشترک تجربه می‌شود. گرچه ممکن است واژۀ متامدرنیسم واژۀ جدیدی به نظر برسد، پیش‌تر در «حوزه‌های مربوط به جغرافیا، مطالعات فناوری، فیزیک، اقتصاد، ریاضیات و علوم معنوی شرقی» استفاده شده است. بنابراین متامدرنیسم تاریخ طولانی اما پراکنده دارد (آکر و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ٤).

برای مثال، در سال ۱۹۷۵ واژۀ متامدرنیسم را اولین بار مسعود زوارزاده[5] در حوزۀ ادبیات به‌کار گرفت (آمبرسون ، ۲۰۱۵). زوارزاده (۱۹۷۵) نخستین بار این واژه را به‌عنوان «گرایشی در ادبیات به‌منظور فراتر رفتن از رمان تفسیری مدرنیستی» به‌کار برد (ص. ٦٩). آکر و همکاران (۲۰۱۷، ص. ٤) این گرایش متامدرنیستی زورازاده را «نوع دیگری از پسا-مدرن» تلقی می‌کنند. برای روشن شدن تمایز میان متامدرنیسم و پسامدرنیسم می‌توان از مفهوم‌های محیط زیستی مکدونو و برانگارت[6] (۲۰۰۲) یعنی

1. Metamodernism
2. Structure of feeling
3. Aker, Gibbons & Vermeulen
4. Raymond Williams
5. Masu'd Zavarzadeh
6. McDonough and Braungart

«بازیافت ارزشمند»[1] و «بازیافت کم‌ارزش»[2] کمک گرفت (ص. ۷۲). به متامدرنیسم «بازیافت ارزشمند» و به پسامدرنیسم «بازیافت کم‌ارزش» گفته می‌شود. «بازیافت ارزشمند» به استفادهٔ مجدد از چیزی به گونه‌ای که بر کیفیت و ارزش آن افزوده شود اشاره دارد، در حالی که بازیافت کم‌ارزش به استفاده مجدد از چیزی به‌صورتی که از ارزش و کیفیت آن کاسته شود اشاره دارد. بنابراین، متامدرنیسم به استفاده مجدد و ارزشمند از «سبک‌ها، تکنیک‌ها و قراردادهای گذشته» مدرنیسم می‌پردازد، درحالی که پسامدرنیسم به «پارودی و تقلید از آثار هنری» می‌پردازد. متامدرنیسم از «زباله‌دان تاریخ»[3] آن عناصری که بر زمان حال دلالت می‌کنند و امکان متصور کردن آینده را دارند بر می‌چینند (آکر و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۱۰). متامدرنیسم در بخش «چارچوب نظری پژوهش» به تفصیل توضیح داده می‌شود.

۲. پیشینهٔ پژوهش

کوفر[4] (۲۰۱۸) در مقالهٔ خود با نام «مالکیت پایان دنیا: *کیْ صفر* و تحول پسا-پسامدرنیسم»، جایگاه مشخص دان دلیلو[5] را به‌عنوان نویسنده‌ای پسامدرن زیر سؤال می‌برد. کوفر با تحلیل موشکافانه آخرین رمان دلیلو، *کیْ صفر*، در مقایسه با رمان‌های پیشین او مخصوصاً *برفک*[6] (۱۹۸۵)، تحول پیچیده‌ای را در *کیْ صفر* مشاهده می‌کند. این تحول و دگرگونی بر فاصله‌گرفتن او از نگرش پسامدرن دلالت می‌کند. کوفر بر این باور است که دلیلو از طریق این رمان، پساپسامدرنیسم قرن بیست و یکم را به تصویر کشیده است.

بَرِت[7] (۲۰۱۸) در مقالهٔ خود «درخشش روزمرگی: معمول غیرمعمول در رمان *کیْ صفر* اثر دان دلیلو»، نظریات اِستنلی کاول[8] را بر روی *کیْ صفر* بررسی می‌کند.

1. Upcycling
2. Recycling
3. Scrapheap of history
4. Eric Coffer
5. Don DeLillo
6. *White Noise*
7. Laura Barret
8. Stanley Cavell

کاول بـر ایـن بـاور اسـت کـه مفـاهیم شـکاکانه و روزمرگـی‌هـای زنـدگیِ معمـولی بـا هـم درآمیخته‌اند. بـرت معتقـد اسـت جفـری، راوی ایـن رمـان، از یـک سـو بـا نگـاهی شـکاکانه زندگی می‌کند و از سـویی دیگـر زنـدگی را در عـادی‌تـرین لحظـات روزمـرهٔ زنـدگی خـود می‌جوید.

دینی[1] (۲۰۱٦) در مقالـهٔ مـروری خـود بـه نـام «دان دلیلـو، *کـیْ صـفر*»، نکـات اصـلی را که دلیلـو در ایـن اثـر بـر آن‌هـا تأکیـد داشـته از قبیـل زنـدگی، مـرگ، زبـان، بـدن، آینـده و واقعیـت بـر می‌شـمارد. دینـی از نقطـه‌نظـرات باکسـال[2] (۲۰۱۵) در کتـابش بـه نـام «ارزش رمان» نیز در مقاله خـود بهـره بـرده اسـت. باکسـال معتقـد اسـت رمـان قـرن بیسـت و یکـم «امکان تصور کـردن و سـاختن دنیاهـای جدیـد» را فـراهم مـی‌کنـد. ایـن نـوع رمـان «هنـر و جسـم» را بـا هـم در مـی‌آمیـزد (ص. ۱۵). در واقـع نگـارش در قـرن بیسـت و یکـم از «تـاریخ‌نگـاری بـه آینـده‌نگـاری»[3] تغییـر پیـدا کـرده اسـت. نمونـه‌ای از ایـن نگـارش را می‌توان در *کیْ صفر* دید (دینی، ۲۰۱٦، ص. ۱).

بـرای انجـام پـژوهش حاضـر بـر روی رمـان *کـیْ صـفر* (۲۰۱٦) نوشـتهٔ دان دلیلـو از نظـرات متامدرنیسـتی تومـاس ورملـن و رابـین ون دن آکـر اسـتفاده مـی‌شـود. بـه‌عبـارت دیگر، نظریات آن‌هـا چـارچوب اصـلی ایـن پـژوهش را تشـکیل مـی‌دهنـد. براسـاس نظریـهٔ ورملـن و آکـر (۲۰۱۰)، پیشـوند «متـا»[4] در متامدرنیسـم «بـا، بـین و فراتـر» معنـی مـی‌شـود. آن‌ها این معانی را از نظـر معرفـت‌شـناختی[5]، هسـتی‌شناسـی[6] و تـاریخی بررسـی مـی‌کننـد و بـه ایـن نتیجـه مـی‌رسـند کـه «متامدرنیسـم از نظـر معرفت‌شناسـی همـراه بـا مدرنیسـم و پسامدرنیسـم، از نظـر هسـتی‌شناسـی بـین مدرنیسـم و پسامدرنیسـم، و از نظـر تـاریخی فراتـر از مدرنیسـم و پسامدرنیسـم قـرار دارد» (ص. ۲). اگـر معنـای «متـا»، «بـین یـا میـان» در نظر گرفته شـود، متامدرنیسـم بـر «بینـابینی»[7] نوسـانی دلالـت مـی‌کنـد. «بینـابینی نوسـانی»

1. Rachael Dini
2. Peter Boxall
3. Historiography to futurism
4. Meta
5. Epistemologically
6. Ontologically
7. In-betweenness

یک «جریان دیالکتیکی» است که بر «نوسان بین جایگاه‌های متضاد» اشاره دارد و به آن «پویایی هردو-هیچکدام[1]» نیز گفته می‌شود (آکر و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۱۰). همان‌طور که ورملن و آکر (۲۰۱۰) در مورد این پویایی توضیح می‌دهند این جریان به‌طور «همزمان بین مدرنیسم و پسامدرنیسم در نوسان است ولی هیچ یک از آن‌ها را به تنهایی شامل نمی‌شود». به عبارت دیگر نه کاملاً مدرن است و نه کاملاً پسامدرن، بلکه در بین این دو مفهومِ متقابل در نوسان است. این پویایی بر مفهومِ افلاطونی «بینابینیت»[2] نیز دلالت می‌کند. از نظر افلاطون، «بینابینیت» کششی است که از دو طرف بین دو مفهوم متضاد درگیر است. در اینجا افلاطون داستان اسطوره‌ای هرکول[3] را بازگو می‌کند (ورملن و آکر، ۲۰۱۱، ص .٦). ورملن (۲۰۱۲) نیز در مصاحبه‌اش با پاتر[4] به «داستان اسطوره‌ای به دام افتادن هرکول بین دنیای خدایان و دنیای انسان‌ها» اشاره می‌کند. افلاطون با نظریهٔ «بینابینیتِ» خود «نوسان بین این دو موقعیت» را توضیح می‌دهد. به‌عبارت دیگر، «هرکول بین دو دنیای مخالف به این سو و آن سو کشیده می‌شود» در حالی که به هیچ‌کدام از آن دو به‌طور کامل تعلق ندارد.

ورملن و آکر (۲۰۱۰)، منتقدان متامدرنیستی، در مقالهٔ «یادداشت‌هایی بر متامدرنیسم»[5] می‌کنند:

متامدرنیسم بین مدرنیسم و پسامدرنیسم در نوسان است. متامدرنیسم بین مدرن و پسامدرن، بین امید و یاس، بین ساده‌نگری و دانایی، هم‌حسی و بی‌احساسی، یگانگی و چندگانگی، یکپارچگی و گسیختگی، و وضوح و ابهام پس و پیش می‌رود. متامدرنیسم همچون آونگی بین قطب‌های متضاد نوسان می‌کند... به‌سمت هر قطب که نزدیک می‌شود قطب مخالف، آونگ را به‌سمت خود می‌کشد زیرا وحدت و یگانگی قطب‌های متضاد امکان‌پذیر نیست. بنابراین، پویایی هردو-هیچکدام رخ

1. Both-neither dynamic
2. Metaxy
3. Hercules
4. Cher Potter
5. Notes on Metamodernism

می‌دهد که به‌موجب آن مقوله‌ای هم مدرن است و هم پسامدرن ولی هیچ‌یک از آن دو به‌تنهایی نیست. (ورملن و آکر، ۲۰۱۰، ص. ۵-۷)

بنابراین، متامدرنیسم هم مدرنیسم و هم پسامدرنیسم را در خود جای می‌دهد. یا بهتر از بگوییم در «بینابین» این دو قرار دارد و بین آن‌ها در نوسان است. این همان پویایی هردو-هیچ‌کدام را که در بالا ذکر شد، روشن‌تر می‌کند (ورملن و آکر، ، ۲۰۱۰، ص. ٦). اگر معنای «فراتر یا بعد» برای «متا» در نظر گرفته شود، این جریان از «نظر تاریخی بعد از پسامدرنیسم» به وقوع می‌پیوندد و تقریباً از سال ۲۰۰۰ متامدرنیسم به‌عنوان «جریان فرهنگی» غالب، جانشین پسامدرنیسم می‌شود (آکر و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۱۱). متامدرنیسم از نظر هستی‌شناسی همان‌طور که ورملن و آکر (۲۰۱۰) در «یادداشت‌هایی بر متامدرنیسم» به آن اشاره می‌کنند «بین مدرن و پست‌مدرن در نوسان است» (ص. ۵) و «همچون آونگی بین قطب‌های مخالف افتان و خیزان می‌کند و یکی‌شدن این قطب‌های مخالف امکان‌پذیر نیست» (ص. ٦).

۳. روش پژوهش

پژوهش حاضر مطالعه‌ای توصیفی و کیفی بر روی رمان *کیْ صفر*[1] (۲۰۱٦) نوشتهٔ دان دلیلو است. این رمان در سایهٔ نظریات متامدرنیسیتی توماس ورملن و رابین ون دِن آکر، در تلاش است *کیْ صفر* را رمانی متامدرنیستی نشان دهد. «هم‌نشینی»[2]، یکی از مهم‌ترین اصول و شاکلهٔ «متامدرنیسم»، زمانی رخ می‌دهد که «مفهوم یا نظری به‌طور همزمان با مفهوم یا نظر دیگری که درست در نقطهٔ مقابل آن باشد، در یک موقعیت قرار بگیرد» (آمبرسون، ۲۰۱۵). از آنجایی مدرنیسم و پسامدرنیسم را می‌توان دو جریان ادبی‌تاریخی با ویژگی‌های تقریباً متقابل تلقی کرد و متامدرنیسم بر پایهٔ «نوسان بین مدرنیسم و پسامدرنیسم» (ورملن و آکر، ۲۰۱۰، ص. ۵) استوار است، در این پژوهش، هم‌نشینی نوسانی این دو جریان در کنار هم مورد بررسی قرار می‌گیرد. بدین‌منظور بعد از توضیح چیستی متامدرنیسم، در رمان *کیْ صفر* عناصری از

1. *Zero K*
2. Juxtaposition

مدرنیسم و پسامدرنیسم که در تقابل با هم قرار دارند ولی در متامدرنیسم با هم هم‌نشین شده‌اند، واکاوی می‌شود.

٤. یافته‌ها و بحث

متأسفانه بیماری‌های خاص زیادی وجود دارند که هنوز علم نتوانسته راهی برای درمان آن‌ها پیدا کند. نویسندهٔ مشهور آمریکایی دان دلیلو در آخرین رمان خود به نام *کیْ صفر* راهی برای رهایی افراد دارای بیماری‌های خاص از درد ارائه می‌دهد. *کیْ صفر*، داستان تلاش بشر برای رهایی از مرگ و تحمل درد ناشی از بیماری‌های لاعلاج انسان است. راس لوکهارت[1] میلیاردری است که مصمم است زندگی همسر باستان شناس خود، آرتیس مارتینا[2] را از بیماری لاعلاجی نجات دهد. او در پروژه‌ای به‌نام *تلاقی*[3] سرمایه‌گذاری می‌کند. طبق این فناوری بدن فرد داوطلب یا بیمار لاعلاج در دمای صفر مطلق کلوین (کیْ صفر) یا °۲۷۳- سلسیوس منجمد می‌شود و در کپسول‌های خاصی نگهداری می‌شود تا روزی که علم و فناوری به‌حدی پیشرفت کند که بتواند او را درمان کند و حتی به او عمر جاودانه ببخشد. جفری[4]، پسر راس که راوی داستان نیز هست از طرف پدرش برای خداحافظی با نامادری‌اش به قرقیزستان، محل استقرار پروژه، دعوت می‌شود. جفری متوجه می‌شود که آرتیس و پدرش بسیار به نتایج این پروژه خوش‌بین‌اند. این خوش‌بینی تاحدی است که راس تصمیم می‌گیرد با وجود سلامتی کامل به همراه همسرش طی فرایند منجمدسازی[5] منجمد شود تا زمانی که دوباره به زندگی برگشتند بتوانند در کنار هم زندگی جاودان را تجربه کنند. جفری به این پروژه کاملاً مشکوک است و سعی می‌کند پدر را از انجام این کار باز دارد اما موفق نمی‌شود. دیدگاه دلیلو نسبت به فناوری منجمدسازی

1. Ross Lockhart
2. Artis Martinua
۳. در این مقاله از ترجمهٔ سهیل سمّی استفاده است و در قسمت‌هایی از آن به صلاحدید نویسندگان تغییراتی داده شده است. تلاقی در این ترجمه معادل convergence است.
4. Jeffrey
5. Cryonics

سیر خطی و مستقیمی را دنبال نمی‌کند. او تلاش می‌کند هم‌نشینی‌های بین نظریات مختلف نسبت به این فناوری را با خلق شخصیت‌هایی با دیدگاه‌هایی کاملاً متضاد پررنگ کند. او از یک سو مدافع پیشرفت علم و فناوری است و از سوی دیگر نسبت به نتیجهٔ نهایی آن از طریق نگهداری انسان با منجمدسازی و جداسازی مغز و جسم انسان چندان خوش‌بین و امیدوار نیست.

ورملِن و آکر (۲۰۱۰) تأکید می‌کنند که متامدرنیسم بین ویژگی‌های متضاد مدرنیسم و پسامدرنیسم در نوسان است... متامدرنیسم همچون آونگی بین قطب‌های متضاد پس و پیش می‌رود... به‌سمت هر قطب که نزدیک می‌شود قطب مخالف، آونگ را به‌سمت خود می‌کشد (ص. ٥-٦). بنابراین، متامدرنیسم در «بینابین» مدرنیسم و پسامدرنیسم در نوسان است (ورملِن و آکر، ، ۲۰۱۰، ص. ٦). می‌توان نتیجه گرفت که متامدرنیسم همچون فناوری *تلاقی* در این رمان عمل می‌کند و بین دو قطب متضاد مرگ و زندگی به این سو و آن سو می‌رود. در واقع این رمان تلاقی مدرنیسم و پسامدرنیسم را نشان دهد.

به‌طور کلی «مدرنیسم نگاه خوش‌بینانه‌ای نسبت به یافته‌های علمی دارد» (بِرمن، ۱۹۹٤، ص. ۱۲۳). سیاست دوران مدرن بر پایهٔ «پیشرفت» و این فرضیه بنا شده است که «قطعاً کیفیت زندگی باید بهبود پیدا کند» و «علم و فناوری باید چنین هدفی را تضمین کند». به‌عبارت دیگر، مدرنیسم با «ایدئولوژی پیشرفت و تکامل» شکل گرفته است (سیم، ۲۰۱۲، ص. ۲۸۵). در رمانِ *کیْ صفر*، آرتیس که به‌عنوان داوطلب عازمِ پایگاه‌های پیشرفتهٔ پزشکیِ قرقیزستان شده است، شخصیتی مدرنیستی، ایدئال‌گرا و مثبت‌اندیش نسبت به پیشرفت علمِ بشری را به تصویر می‌کشد: «او مشتاق چشیدن طعم آینده است» (دلیلو، ۱۳۹٦/۲۰۱٦، ص. ۹٤). آرتیس دربارهٔ آیندهٔ فناوریِ تلاقی می‌گوید:

من به یه نمونه بالینی تبدیل میشم. در خلال سالیان پیشرفت‌هایی حاصل میاد. بخش‌هایی از بدن جایگزین یا بازسازی می شه... یه جور سرهم کردن دوباره، اتم به

اتم. من از هر جهت مطمئنم که در آینده با ادراک جدیدی از دنیا چشم باز می‌کنم. (دلیلو، ۱۳۹٦/۲۰۱٦، ص. ٤۹)

بنابراین نگاه آرتیس به فناوری و علم، نگاهی کاملاً اوتوپیایی و مثبت‌اندیشانه است.

راس، همسر آرتیس، نیز به ایدهٔ زایشِ دوباره معتقد است؛ «زمانی می رسه که برای مقابله با شرایطی که انسان رو به آخر خط می رسونن، راه‌های مختلفی پیدا خواهند شد. ذهن و جسم احیا می‌شن، به زندگی بر می‌گردن» (دلیلو، ۱۳۹٦/۲۰۱٦، ص. ۸) و «آینده تضمین شده است» (دلیلو، ۱۳۹٦/۲۰۱٦، ص. ۱۰۸). راس «مشتاق است به کمک فناوری پیشرفته، زمانِ حال فناشده را به جاودانگی مبدل کند» (تالاتیموت، ۲۰۱٦).

اما با گذر زمان مثبت‌اندیشیِ مدرنیسم نسبت به پیشرفت علم و فناوری به شک و منفی‌نگری تبدیل می‌شود؛ زیرا پسامدرنیست‌ها در می‌یابند که هرگونه پیشرفت فناوری به سود بشر نیست. برای مثال، «انرژی هسته‌ای» از نظر «مدرنیسم» سمبل پیشرفت بشر بوده است. اما همین ایده، ضعف مدرنیست‌ها را نشان می‌دهد؛ زیرا آن‌ها باور داشتند «هرآنچه جدید باشد برای بشر مفید است» (یانگ، ۲۰۰۹، ص. ۱۷٤)، امّا «بمب‌های هسته‌ای» به‌عنوان ابزارهایی برای کشتن مردم بی‌دفاع «هیروشیما و ناکازاکی» در جنگ‌های جهانی به‌کار گرفته شدند (فورلینز، ۲۰۰۱، ص. ۲٤۳).

جفری، پسرِ راس، سمبلِ شخصیت شکاکِ پسامدرنیسم است که گویی نگرش منفی دلیلو نسبت به آثار زیان بار فناوری را بازگو می‌کند. جفری با نگاهی پرسشگر در تلاش است نیّت سودجویانهٔ متصدیان پایگاه آزمایشگاهی *تلاقی* را برای آرتیس، همسر پدرش، آشکار کند:

به آینده فکر می‌کنی؟ اینکه برگشتن چه حس و حالی داره؟ همون جسمه، آره، یا شاید یه جسم اصلاح‌شده، اما ذهن چی؟ یعنی آگاهی آدم دست‌نخورده و بدون تغییر باقی می‌مونه؟ یعنی همون آدمِ قبلی هستی؟ کسی که اسم مشخص و پیشینه و خاطرات و راز و رمزایی داشته می‌میره، اما بعد از بیداری همه اینا دست‌نخورده و

مثل قبلن؟ یعنی کلّ قضیه مثل خواب یک شب طولانیه؟ (دلیلو، ۲۰۱٦/ ۱۳۹٦، ص.۵۰)

شَکِ جفری نسبت به منجمدسازی انسان از چگونگی بازگشت روح به همان بدن نشأت می‌گیرد. وقتی بدن منجمد می‌شود و حتی در مواردی مغز از بدن جدا می‌شود و جداگانه نگهداری می‌شود، و هیچ اقدامی در جهت حفظ روح و هویت فرد صورت نمی‌گیرد، چطور می‌توان امید داشت که روح فرد منجمدشده دقیقاً به کالبد خویش باز گردد؟! ریشهٔ چنین شَکی را می‌توان در «وحدت‌گرا بودنِ ذات انسان» جستجو کرد. انسان از «یک بدن و یک روح» جداناپذیر تشکیل شده است (تالاتیموت، ۲۰۱٦). بنابراین، از نظر جفری جدا کردن جسم و مغز انسان توسط بشر و برگرداندن همان هویت و آگاهی پیشین به فرد، توسط بشر، امکان‌پذیر نیست.

از نظر جف، مجموعهٔ *تلاقی* در تلاش است مردم ثروتمند را اغفال کند و به بهانهٔ زندگی جاویدان به‌وسیلهٔ فناوری انجماد، داوطلبان را سرکیسه کند. جف به پدرش می‌گوید «فکر کنم شست‌وشوی مغزیت دادن. تو قربانی این محیطِ پیرامونی شدی. شدی عضو یه کیش و آئین. متوجه نیستی؟» (دلیلو، ۱۳۹٦/۲۰۱٦، ص. ۱۰۸)

بنابراین، رمان دلیلو هم‌نشینی‌های بین دیدگاه مثبت‌گرایِ مدرنیستی و شکاکانهٔ پسامدرنیستی نسبت به فناوری و رشد علم را پررنگ می‌کند. رمان هر دو قطب متضاد را که به آن متامدرنیسم گفته می‌شود در خود جای داده است و بین آن‌ها در نوسان است.

مرگْ، درون‌مایهٔ بیشتر رمان‌های دلیلو است و *کیْ صفر* نیز از این قاعده مستثنی نیست. به گفتهٔ آمبرسون (۲۰۱۵) «صدقِ گفتار و کنایه» مثال مشخصی از هم‌نشینی متامدرنیستی است. اگر ملاکْ صدقِ گفتار باشد، مرگ نشان‌دهندهٔ نابودی و انحلال است. اما براساس آموزه‌های مدرنیستی و اوتوپیایی این رمان، مرگ نشانهٔ زندگیِ جاودان و فناناپذیری بشر است. آرتیس و راس «مرگِ موقت» را می‌پذیرند و «مرگ را به‌عنوان پایان منطقی و انکارناپذیر زندگی رد می‌کنند» (کوفر، ۲۰۱۸، ص. ٤۵۹-٤٦۰). اگر با نگاهی کنایه‌آمیز به مرگ بنگریم، مرگ به مثابهٔ کانالی است که آنان را به

زندگی جاویدان می‌رساند. آن‌ها به این امید که زندگی ابدی بدون مرگ داشته باشند، به استقبال مرگ غیرطبیعی می‌روند. علاوه بر آن، برادرانِ استانمارک[1] که واعظان مجموعهٔ منجدسازی‌اند کلامشان از صدق و کنایه پُر است. یکی از آن‌ها رسماً اعلام می‌کند که جای هیچ نگرانی نیست؛ زیرا تلاقی «فقط شما رو به کشتن می‌ده» (دلیلو، ۱۳۹٦/۲۰۱٦، ص. ۲۲۷). این مثال بازری از صدقِ گفتار استانمارک‌هاست. در عین حال این جمله می‌تواند بیانگر زبان کنایه‌آمیز این برادران نیز باشد؛ زیرا آن‌ها سخنگویان این پروژهٔ منجمدسازی‌اند و قاعدتاً وظیفهٔ آن‌ها جذبِ داوطلبان است نه دفع آن‌ها. علاوه بر آن، راهب که وظیفهٔ اطمینان دادن انسان‌ها به حیات پس از مرگ دارد، خود به آن اعتقادی ندارد: «مگه تو به حیات دوباره اعتقاد داری؟ دلم نمی‌خواد چنین اعتقادی داشته باشم... من می‌خوام بمیرم و همه‌چیز برای ابد تمام بشه؟» (دلیلو، ۱۳۹٦/۲۰۱٦. ص.٤۰). در اینجا گفتگوی راهب و جفری، زبان کنایه‌آمیز راهب را آشکار می‌کند. بنابراین، دلیلو در تلاش است از طریق گفتارِ راهب، برادرانِ استانمارک و درون‌مایهٔ مرگ، پس و پیش بین هم‌نشینی صدقِ گفتار و کنایه را نشان دهد.

شیفتگی و بی‌تفاوتی، هم‌نشینی دیگری است که شخصیت‌های رمانِ دلیلو بین این دو قطب نوسان می‌کنند. یکی از ویژگی‌های اصلی مدرنیسم «تجربهٔ زمان حال» (اولسن، ۲۰۰۹، ص. ۳) و «درک عمیق روزمرگی» است (نِل، ۲۰۰۸، ص. ۱۳). آرتیس قبل از منجمدشدگی کامل در زمان اقامتش در پایگاه، شیفتهٔ جزئیات زندگی روزمرهٔ خود می‌شود:

از وقتی اومدم اینجا، بی اختیار روی چیزهای کوچک تمرکز می‌کنم، و بعد کوچک‌تر. گره‌های ذهنم مثل نخ ماسوره‌ها باز می‌شن. به جزئیاتی که سال‌هاست در ذهنم مدفون و گم بودن فکر می‌کنم. لحظاتی رو می‌بینم که قبلاً ازشون غافل بودم یا این قدر بی‌اهمیت‌اند به نظر می‌رسیدن که در یادم نمی‌موندن. (دلیلو، ۱۳۹۷/۲۰۱٦، ص. ۱٦-۱۷)

1. Stenmarks

ایـن غـرق شـدن در لحظـهٔ اکنـون، زمـانی کـه او جـاری شـدن قطـرات آب از دوش حمام را توصیف می‌کند کاملاً مشخص است:

مـن بـه قطره‌هـای آب فکـر مـی‌کـنم. خـدا مـی‌دونـه چطـور در ریـز دوش مـی‌ایسـتم و قطـره‌ای رو کـه از روی پـرده حمـام مـی‌سـرد تماشـا مـی‌کـنم؛ چطـور وقتـی آب دوش بـه کنار سرم می‌کوبـد، بـا تمرکـز بـه یـک قطـره، چکـه یـا حبـاب آب نگـاه مـی‌کـنم و منتظـر مـی‌مـونم تـا حـین سـرازیر شـدن از روی شـیارها و چین‌هـا شـکل عـوض کنـه. (دلیلـو، ۱۳۹٦/۲۰۱٦، ص. ۱۷–۱۸)

در شخصـیت آرتـیس هم‌نشـینی مـوج مـی‌زنـد. او از یـک سـو بـرای رهـایی از رنـج دردهایی جسمی که تحمّل می‌کنـد تصـمیم بـه منجمـد شـدن مـی‌گیـرد؛ بنـابراین، داوطلبانـه زمان حالِ زندگی خـود را بـه امیـد آینـده فنـا مـی‌کنـد. از سـوی دیگـر از زنـدگی در لحظـهٔ اکنـون و توجـه بـه روزمرگـیِ زنـدگی نیـز لـذت مـی‌بـرد. او همچـون آونگـی، بـین احساسات متضاد خـود یعنـی بـین شـیفتگی نسـبت بـه حـال و بی‌تفـاوتی نسـبت بـه آن در نوسان اسـت. ایـن هم‌نشـینی دوقطبـی در شخصـیتِ جفـری نیـز وجـود دارد. بـه‌عنوان یـک شخصـیت پسامدرنیسـتی انتظـار مـی‌رود کـه جفـری نسـبت بـه روزمرگـی و زمـان حـال بی‌تفـاوت باشـد، امـا معتقـد اسـت کـه «زنـدگی را لحظـات معمـولی مـی‌سـازند» (دلیلـو، ۲۰۱٦/۱۳۹٦. ص. ۱۰٤) و ایـن «لحظـات کوتـاه از آنچـه بـه نظـر مـی‌رسـد گویاترنـد» (دلیلـو، ۲۰۱٦/۱۳۹٦، ص. ۱۰۰). جفـری تلـاش مـی‌کنـد از «انجـام امـور روزانـهٔ زنـدگی، ارزشی برای تأیید آن بیابد» (کوفر، ۲۰۱۸، ص. ٤٦۸):

کارهای معمولی و فراموش‌شدنی کـه مـردم مـی‌کننـد... مـن مـی خـوام ایـن کارهـا معنـا داشته باشـند، مـی‌خـواهم از سـر وسـواس مـدام بـه کیـف پـولم در جیـبم دسـت بکشـم ... مـی‌خـواهم درب جلـویی را قفـل کـنم و دوبـاره از قفـل بـودن آن مطمـئن شـوم، بـه شعله‌های اجاق سر بـزنم تـا مبـادا شـعله‌های بـی‌جـان شـود یـا از جـایی گـاز نشـت کنـد... روزهای من در جریان این بینابینی‌هاست. (دلیلو، ۱۳۹٦/۲۰۱٦، ص. ۱۹٤)

بنـابراین، جفـری بـا وجـود «شـکاکیتِ عمیـقِ» خـود (دلیلـو، ۱۳۹٦/۲۰۱٦، ص. ۹۱) یـا همان شخصیت پسامدرنیستیِ خود، ویژگی‌های مدرنیستی نیز از خود بروز می‌دهد:

بعد از خاموش کردن شعله‌ها مدام اجاق را بررسی می‌کنم. شب‌هنگام نگاه می‌کنم تا مطمئن شوم که در قفل است و بعد بر می‌گردم سراغ کاری که مشغولش بودم، اما عاقبت برمی گردم سراغ در، قفل را امتحان می‌کنم، دستگیرهٔ در را می‌چرخانم تا حقیقت قفل بودنِ در تأیید شود... در خیابان قدم می‌زنم و مدام کیف پول و کلیدهایم را لمس می‌کنم تا ببینم سر جایشان هستند یا نه. کیف پول در جیب چپِ عقبی، کلیدها در جیب راستِ جلویی. از روی جیب دستی به کیف می‌کشم و لمسش می‌کنم و گاهی انگشت شستم را در جیب فرو می‌کنم تا خود کیف را به‌طور مستقیم لمس کنم. (دلیلو، ۱۳۹٦/۲۰۱٦، ص. ۱۷۳)

بنابراین، دلیلو با خلق شخصیت‌های متضاد با علایق نامتجانس، هم‌نشینی‌های متامدرنیستی را در این رمان به تصویر می‌کشد.

آرمان‌شهر مدرنیستی و ویران‌شهر پسامدرنیستی، هم‌نشینی‌های دیگری هستند که رمانِ *کیْ صفر* در بین آن‌ها به این سو و آن سو می‌رود. در این رمان برای بیماران لاعلاج آرمان‌شهری ترسیم می‌شود که با پیشرفت علم و فناوری راهی برای درمان آن‌ها کشف خواهد شد و حتی به آن‌ها عمر جاویدان نیز داده خواهد شد. آرتیس و راس شخصیت‌های مدرنیستی‌ای هستند که به این پزشکیِ آرمانی باور دارند. علاوه بر آن، برادرانِ استانمارک آرمان‌گرایانی هستند که به ثروتمندان وعده «جایی که حتی مرگ هم مرگ ندارد» را می‌دهند (دلیلو، ۱۳۹٦/۲۰۱٦، ص. ۲۲۵).

«ویران‌شهر همزاد آرمان‌شهر است». ویران‌شهر، «آرمان‌شهری است که به راه اشتباه رفته است یا فقط به بخش خاصی از اقشار جامعه اختصاص دارد» (گوردین، تایلی و پراکاش، ۲۰۱۱. ص. ۱). هر دو قسمت این تعریف در این رمانِ دلیلو صدق می‌کند. از آنجایی که در آزمایشگاه‌های *تلاقی*، مغز و جسم داوطلبان جداسازی می‌شود، آرمان‌شهر راه غلطی را دنبال می‌کند؛ زیرا هیچ تضمینی وجود ندارد که هویت و آگاهی قبلی به فرد برگردانده شود. بعلاوه، انجمادسازی فقط مختصِ قشر ثروتمند است. یکی از برادران استانمارک می‌گوید «به پول و جاودانگی فکر کنید... زندگی ابدی از آنِ صاحبان ثروت‌های بی‌نظیر است... آنچه روزی به پادشاهان،

ملکه‌ها، امپراطورها و فراعنه تعلق داشت حالا نصیب ثروتمندان شده است» (دلیلو، ۱۳۹٦/۲۰۱٦، ص. ۷٦). بنابراین، رسیدن به جاودانگی به‌وسیلهٔ پزشکیِ آرمانی فقط یک روی سکه است. روی دیگر آن، مرگِ خود خواسته با کمک دیگران[1] است. از نظر جفری آنچه در *تلاقی* رخ می‌دهد «قتل علنیه. این یه جور خودکشی با کمک دیگران نیست که فوق‌العاده زودهنگامه. یا یه جور جنایت متافیزیکه که فیلسوفا باید تحلیلش کنن» (دلیلو، ۱۳۹٦/۲۰۱٦، ص. ۱۰۹).

در این رمان، داوطلبان به مرگِ خود با کمک کارکنان موسسه رضایت می‌دهند. گویی مرگ زودرس را کادو پیچ کرده و به آن‌ها اعطا کرده‌اند. با توجه به این که «آرمان‌شهر و ویران‌شهر مقوله‌هایی مرتبطی هستند که به‌صورت همزمان باهم در تعامل‌اند» (گوردین و همکاران، ۲۰۱۱، ص. ۲)، می‌توان نتیجه گرفت که فناوریِ *تلاقی*، هم‌نشینی آرمان‌شهر و ویران‌شهر را در رمان به نمایش می‌گذارد.

۵. نتیجه‌گیری

مقالهٔ حاضر، رمانِ *کیْ صفر* اثر دان دلیلو را به منظور یافتن هم‌نشینی‌های نوسانی بین مدرنیسم و پسامدرنیسم مورد بررسی قرار داد تا این رمان را رمانی متامدرنیستی معرفی کند. براساس نظریهٔ ورملن و آکر (۲۰۱۰)، «متامدرنیسم بین مدرنیسم و پسامدرنیسم در نوسان است» (ص. ۵). بنابراین، هم‌نشینی‌هایی ر که در بینابینِ مدرنیسم و پسامدرنیسم پس و پیش می‌روند می‌توان هم‌نشینی‌های متامدرنیستی نامید. در این رمان، نگاه دلیلو به علم و فناوری سیر مستقیمی را طی نمی‌کند. او با خلق شخصیت‌هایی همچون راس/آرتیس و جفری که نگاه‌های متفاوتی به این مقوله دارند، دیدگاه‌های متقابل مدرنیستی و پسامدرنیستی را نشان می‌دهد. رمان، همچون آونگی بین این نظریات مثبت‌گرا و شکاکانه نوسان می‌کند. «صدقِ گفتار و کنایه» در نگرش نسبت به مرگ و زندگی، سخنان برادران استانمارک و اعتقادات راهب این رمان مشهود است. اگر صادقانه به مقولهٔ مرگ بشر بنگریم، مرگ نشانگر نابودی و

1. Assisted suicide

زوال انسان در این دنیا است. امّا براساس دیدگاه اوتوپیایی این رمان، مرگ نشانهٔ زندگیِ جاودان و فناناپذیری بشر است. به‌علاوه، کلام استانمارک‌ها پر از صدق و کنایه است. برای نمونه، شعار آن‌ها این است: «*تلاقی* فقط شما رو به کشتن می‌ده» (دلیلو، ۱۳۹٦/۲۰۱٦، ص. ۲۲۷). این بیان، از یک سو صدق گفتارشان را نشان می‌دهد؛ چون قطعاً با روش منجمدسازی داوطلبان جان خود را از دست می‌دهند و از سویی دیگر گفتارشان همراه با کنایه است چون آن‌ها سخنگویان اصلی این پروژه‌اند و هدفشان جذب داوطلبان بیشتر برای جاودان ساختن بشریت است. این تضاد گفتاری در کلام راهبی که وظیفه‌اش بشارت دادن انسان‌ها به حیات پس از مرگ است و خود به آن اعتقادی ندارد نیز دیده می‌شود.

شخصیت‌های این رمان دلیلو بین شیفتگی و بی‌تفاوتی در نوسان‌اند. آرتیس همانند مدرنیست‌ها غرق در لحظه اکنون است و از روزمرگی زندگی لذت می‌برد. از سوی دیگر، داوطلبانه زمان حالِ زندگی خود را به امید آینده فنا می‌کند. بنابراین، در شخصیت آرتیس هم‌نشینی موج می زند. او همچون آونگی بین احساسات متضاد خود یعنی بین شیفتگی نسبت به حال و بی‌تفاوتی نسبت به آن در نوسان است. این هم‌نشینی نوسانی در شخصیت پسامدرنیستی جفری نیز وجود دارد. علاوه بر آن، آرمان‌شهر مدرنیستی و ویران‌شهر پسامدرنیستی نیز نمونه‌های از هم‌نشینی‌های متامدرنیستی‌اند. آرمان‌شهری که راه را کج رفته باشد یا فقط به گروه خاصی اختصاص پیدا کند، ویران‌شهر می‌شود (گوردین، تیلی و پراکاش[1]، ۲۰۱۱. ص. ۱). با پذیرفتن مرگ با کمک دیگران، جداسازی سر از تن، عدم قطعیت بازگشت هویت قبلی، از دست دادن زبان و ثروتمند بودن دواطلبان، مواردی است که نشان می‌دهد در این رمان آرمان‌شهر هم‌نشین ویران‌شهر شده است. بنابراین، *کیْ صفر* بین دیدگاه‌های مثبت‌اندیشانه و شکاکانه نسبت به پیشرفت علم و فناوری، بین صدقِ نوشتار و کنایه، بین شیفتگی و بی‌تفاوتی نسبت به زمان حال و در نهایت بین آرمان‌شهر و ویران‌شهر نوسان می‌یابد. به‌عبارت دیگر، دلیلو در خلق این اثر

1. Gordin, Tilley & Prakash

متامدرنیستی، ویژگی متقابل ذکر شده را به‌وسیلهٔ *پویایی هردو-هیچکدام* به تصویر می‌کشد. به بیان ساده‌تر، هر دو بُعد متضاد در کنار هم در این اثر هم‌نشین شده و آن را می‌سازند و نمی‌توان آن را صرفاً مدرنیستی یا فقط پسامدرنیستی خواند. کیْ صفر رمان متامدرنیستی است که خوانندهٔ آن همچون آونگی بین دو قطب مدرنیسم و پسامدرنیسم به این سو و آن سو کشیده می‌شود.

یادداشت‌ها

تمام اصطلاحات ادبی و نظریه‌ای این مقاله براساس کتاب *فرهنگِ نظریه و نقد ادبی: واژگان و حوزه‌های وابسته* تألیف سبزیان و کزازی معادل‌یابی شده‌اند.

کتابنامه

دلیلو، د. (۱۳۹٦). *کیْ صفر*. ترجمهٔ سهیل سمّی. تهران: چترنگ.

سبزیان، س.، و کزازیان. م. (۱۳۸۸). *فرهنگ نظریه و نقد ادبی: واژگان و حوزه‌های وابسته*. تهران: مروارید.

Akker, R. V., Gibbons, A., & Vermeulen, T. (2017). *Metamodernism: Historicity, affect and depth after postmodernism*. London, England: Rowman & Little-field International Ltd.

Barrett, L. (2018). Radiance in dailiness: Uncanny ordinary in Don DeLillo's Z*ero k*. *Journal of Modern Literature, 42*(1), 106-123.

Berman, A. (1994). *Preface to modernism.* Urbana, Illinois: University of Illinois Press.

Boxall, P. (2015). *The value of the novel*. New York, NY: Cambridge University Press.

Cofer, E. (2018). Owning the end of the world: *Zero K* and DeLillo's post-postmodern mutation. *Critique: Studies in Contemporary Fiction, 59*(4), 459-470. doi: 10.1080/00111619.2017.1412936

DeLillo. D. (2016). *Zero K*. New York, NY: Scribner.

Derrida, J. (1993). *Specters of Marx* (P. Kamuf, Trans.). New York, NY: Routledge.

Dini, R. (2016). Don DeLillo, *Zero K*. *European Journal of American Studies, 2*(1), 1-4.

Forlines, F. L. (2001). *The quest for truth: Answering life's inescapable questions*. Nashville, Tennessee: Randall House.

Fukuyama, F. (1989). The end of history. *The National Interest, 16*(1), 3-18.

Fukuyama, F. (1992). *The end of history and the last man*. New York, NY: Free Press.

Fukuyama, F. (2012). The future of history. *Foreign Affairs, 91*(1), 53-61.

Gordin, M. D., Tilley, H., & Prakash, G. (2011). *Utopia/ dystopia: Conditions of historical possibility*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Hassan, I. H. (1987). *The postmodern turn: Essays in postmodern theory and culture*. Columbus, Ohio: Ohio State University Press.

Hutcheon, L. (2007). Gone forever, but here to stay: The legacy of the postmodern. In P. Goulimari (Ed.), *Postmodernism what moment* (pp.16-18). Manchester, England: Manchester University Press.

Hutcheon, L. (2002). *The politics of postmodernism*. New York, NY: Routledge.

McDonough, W. and Braungart, M. (2002). *Cradle to cradle: Remaking the way we make things*. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux.

Nel, P. (2008). DeLillo and modernism. In J. N. Duvall (Ed.), *The Cambridge companion to Don DeLillo* (pp. 13-26). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Olson, L. (2009). *Modernism and the ordinary*. Oxford, England: Oxford University Press.

Rudrum D. and Stavris, N. (Eds.) (2017). *Supplanting the postmodern: An anthology of writings on the arts and culture of the early 21st century*. New York, NY: Bloomsbury.

Sim, S. (2012). *The Routledge companion to postmodernism*. (3rd ed). London, England: Routledge.

Toth, J. (2010). *Passing of postmodernism: A spectroanalysis of the contemporary*. New York, NY: State University.

Vermeulen, T., & Akker R. V. D. (2010). Notes on metamodernism. *Journal of Aesthetics & Culture*, 2 (1), 1-14.

Yang, C. (2009). *Belief-based energy technology development in the United States: A comparative study of nuclear power and synthetic fuel policies*. New York, NY: Cambria Press.

Zavarzadeh, M. (1975). The apocalyptic fact and the eclipse of recent American prose narratives. *Journal of American Studies, 9*(1), 69-83.

Vermeulen, T. (2012, February 12). Timotheus Vermeulen on metamodernism. (C. Potter, Interviewer) *TANK Magazine*, 12 (55). Retrieved from https:// tank magazine. com/ issue-55/ talk/timotheus-vermeulen

Ambrason, S. (2015, April 27). Ten basic principles of metamodernism. Retrieved from https://www.huffpost.com/entry/ten-key-principles-in-met_b_7143202

Tulathimutte, T. (2016, April 27). Back to the future. Retrieved from https:// newrepublic.com/article/133004/don-delillo-back-future

The Metamodernist Juxtapositions in Don DeLillo's *Zero K*

Zohreh Ramin [1]
Department of English Language and Literature, University of Tehran, Tehran, Iran

Nasrin Nezamdoost
Department of English Language and Literature, University of Tehran, Alborz Campus, Iran

Received: February 27, 2019 **Accepted: July 6, 2019**

Abstract

Don DeLillo's recent novel, *Zero K* (2016), simultaneously has both modernist and postmodernist characteristics. Therefore, it cannot be considered a completely modernist novel or a very postmodernist one. Due to such outstanding juxtapositions, the present study suggests that *Zero K* is a metamodernist novel. As Metamodernism is an oscillation between modernism and postmodernism, this article aims to utilize Timotheus Vermeulen and Robin Van den Akker's theories on Metamodernism and analyze the metamodern juxtapositions in this novel. In order to apply their theories on the text of this novel, some oppositional modern and postmodern characteristics are chosen to be analyzed. Besides, the point of oscillation between the two poles of modernism and postmodernism is surveyed. Generally, the philosophy of modernism is based on optimism and utopianism. However, the philosophy of postmodernism is entirely focused on skepticism and pessimism. Modernists believe in utopia but postmodernist believe in dystopia. Some of the characters in this novel embody modernism and some of them embody postmodernism. There are moments that they simultaneously become the embodiment of these oppositional states. Furthermore, the language of modernist works is not ironical but the language of postmodernist works is ironical and there is no sign of sincerity in their speeches. Besides, quotidian and routine moments of life are the focus of attention in modernist works but such moments aren't much valuable in postmodernist works. Such oppositional characteristics exist between modernist and postmodernist in *Zero K*. The results of this study show that the metamodern juxtapositions are illuminated in this novel through skeptical and optimistic views toward science and technology, sincerity and irony, engagement in and indifference to present moments, and utopia and dystopia. As *Zero K* oscillates like a swinging pendulum between the above-mentioned juxtapositions, and depicts the *both-neither dynamic*, it can be labeled as a metamodernist novel.

Keywords: Metamodernism, DeLillo, *Zero K*, Vermeulen and Akker, Oscillation

1. Corresponding Author: Email: zramin@ut.ac.ir

A Comparative Semiotic Study of "Power" in Abbas Kiarostami's *Taste of Cherry* and Heiner Muller's *Hamletmachine* Based on Pierre Bourdieu's Theory of Literary Anthropology

Behrouz Ahmadzadeh Bayani [1]
Department of English Language and Literature, University of Tehran, Kish Campus, Iran

Fazel Asadi Amjad
Department of Foreign Languages, Kharazmi University, Tehran, Iran

Behnoush Akhavan
Department of English Language and Literature, Alzahra University, Tehran, Iran

Received: June 8, 2019 **Accepted: September 11, 2019**

Abstract

According to Pierre Bourdieu's Theory of Literary Anthropology, there are common signs of Independent Art in *Taste of Cherry* by Abbas Kiarostami and *Hamletmachine* by Heiner Muller criticizing mind control and isolation of the artist in the machinized world. Both withstand the field of power through some dialectics in-between: cultural capital versus social capital; fancy versus reality and text versus transtextuality which are discussible from three aspects including social act, aesthetic act and transtextual act. Having an outstanding placement in the world's independent art movement, American School of comparative literature is used in this study to compare the common themes, modes, images and performative techniques between the two selected works. In addition, a descriptive method is used for the content analysis of "power" and the study of the interactive relations among contextual signs. The results show both works raise consciousness in the audience and change her/him into an active human subject. Opposite to Hollywood or popular art, these works do not imitate realities reflected in the media, but they discover the truth through intercultural dialogues and discussions made for the audiences. Their semiotics signify the ability of pure art in the conversion of media language and deconstruction of stereotyped realities. However, it signifies the influence of reflexivity dialectic on socio-economic structures to moderate the power field through the development of values in the conceptual art. Therefore, both postmodern works put the contradiction between objectivity and subjectivity in Symbolic violence under question through the application of cultural capital and postdramatic techniques.

Keywords: Pierre Bourdieu's Theory of Literary Anthropology, *Taste of Cherry*, *Hamletmachine*, Independent Art, Postdramatic Techniques, Transtextuality.

1. Corresponding Author. Email: behrouzahmadzadeh@gmail.com

Watching Foreign Audiovisual Programs and Out-of-Class Language Learning

Saeed Ameri [1]
Department of English, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Maryam Ghodrati
Department of English, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received: April 9, 2019 **Accepted: June 1, 2019**

Abstract

Given the prominence attached to watching foreign films and TV shows in learning a language, the present study aims to identify out-of-class language learning opportunities and activities in which university students are engaged, and to examine students' attitudes towards watching foreign programs with the aim of learning a language. In doing so, the data were quantitatively and qualitatively gathered a select group of undergraduate students. Initial results suggest that a large number of students watch foreign programs with Persian subtitles in their spare time. Additionally, watching foreign programs, along with listening to foreign songs were found to be the most frequent out-of-class language learning activities. As a result, informal learning may take place from extensive watching of foreign cinematic programs. Other findings illustrate that students perceived the use of foreign films and TV shows relatively positive, more specifically from three aspects: improving pronunciation, learning new vocabulary and enhancing listening skills.

Key words: Films and TV Shows, Language Skills, Learners, Audiovisual Translation, Out-of-Class Language Learning

1. Corresponding Author. Email: s.ameri@mail.um.ac.ir

EFL Learners' Private Speech, Logical Reasoning, and Language Achievement: A Path Analysis Approach

Sepideh Mirzaee
Department of English Language, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Parviz Maftoon [1]
Department of English Language, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Parviz Birjandi
Department of English Language, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Received: June 9, 2019 Accepted: October 7, 2019

Abstract

Vygotsky's Socio-Cultural Theory stimulated lines of research seeking its effect on second/foreign language learning. The current research makes an endeavor to ignite the relationship between one of the central aspects of this theory, that is to say, private speech (PS), with logical reasoning (LR), and language achievement (LA) of Iranian EFL learners. This association is based on a dynamic interaction between reasoning power and learners' PS as well as the association of each of these constructs with their academic achievement. To attain the purpose of the study, a total of 200 advanced EFL university learners from different Universities in Iran completed the questionnaires. The participants were asked to do three parts of tasks (i.e., Deduction (D), Inference Making (IM), and Evaluation of Arguments (EA)) in "Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal" (W-GCTA) designed by Watson and Glaser (2010). Furthermore, they were requested to answer a "Self-verbalization Questionnaire". The Structural Equation Modeling (SEM) was run to analyze the model based on the data. To determine the incongruities detected in the model, each individual path demonstrating the causal relationships was scrutinized. The data supported the theoretical expectation of an association between using learners' LR and PS. Subsequent data analyses also indicated that the learners' PS is positively correlated with the three elements of reasoning and also it has a great predictive power for them. Besides, the three components of reasoning strongly and positively predict the students' LA. Finally, it can be concluded that the PS is indirectly and positively correlated with LA.

Keywords*:* Deduction, Evaluation of arguments, LA, LR, PS

1. Corresponding Author. Email: pmaftoon@srbiau.ac.ir

Developing a Frame-Based Bilingual Corpus and Dictionary of Road Transportation Terms

Alireza Amraee
Department of English Language, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Akbar Hessabi [1]
Department of English Language, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Abbas Eslami-rasekh
Department of English Language, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Received: May 21, 2019 **Accepted: August 9, 2019**

Abstract

Although translators are a major group of users of bilingual dictionaries, they have been regarded by lexicographers as identical to other users and their needs have been largely neglected. Over the recent years, the development of translator dictionaries has become an important trend in both theory and practice. In this context, the present paper reports on a study to compile a bilingual dictionary of Persian and English in the field of road transportation with an emphasis on translators as the main audience. This dictionary is based on a bilingual comparable corpus which was annotated using semantic frames. A user interface was then designed to search the database with several options including meaning-oriented, as opposed to alphabetic, search. This provides translators facing an increasingly transforming job profile with another route to access more natural ways of expressing a concept in the target language. In the end, the results of this project are discussed in the context of translation-oriented lexicography.

Keywords: comparable corpus, computational lexicography, frame semantics, road transportation terms, translator dictionary

1. Corresponding Author. Email: a.hesabi@fgn.ui.ac.ir

Introducing "Emotioncy" as an Efficient Way to Reduce Foreign Language Reading Anxiety

Sahar Tabatabaee Farani
Department of English, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Reza Pishghadam [1]
Department of English, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Sahar Moghimi
Department of Electrical Engineering, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received: February 5, 2018 Accepted: June 7, 2018

Abstract

There is no doubt that reading comprehension is one of the main skills of English language that plays a significant role in learning. Foreign language reading anxiety is one of the issues that can affect the quality of reading comprehension. Researchers have identified several factors such as different writing systems, and cultural issues that may be anxiety provoking while the language learners are reading foreign language texts. Given the significant role of positive and negative emotions in the process of language learning, the language learner's level of emotioncy regarding the content of the reading comprehension text can be considered as another factor that can cause foreign language reading anxiety. Emotioncy that consists of sense, emotion, and frequency deals with different emotions about linguistic items that language learners form due to different sensory experiences they have already had about those items. The present study tries to introduce engaging the five senses of language learners, and improving their emotioncy level for the content of reading comprehension text as possible solutions to control foreign language reading anxiety. Further studies are required to determine different types of emotioncy, and the appropriate order and combination of the five senses to control foreign language reading anxiety.

Keyword: Emotioncy, Emo-sensory Capital, English Language Teaching, Foreign Language Reading Anxiety

1. Corresponding Author. Email: pishghadam@um.ac.ir

Analyzing the Quality of Translation Services in Iranian Translation Agencies: A Customer-Oriented Approach

Elahe Kianian [1]
Department of English Translation Studies, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

Salar Manafi Anari
Department of English Translation Studies, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

Received: December 11, 2018 Accepted: June 3, 2019

Abstract

The main purpose of the present research is to use a statistical-descriptive analysis to assess the quality of translation services through the customer-oriented approach in translation agencies. In addition, the main concern in this study is to solve the problem of fatigue and ambiguities of decision makers in the field of qualitative assessment of translation services using various methods of customer orientation. This research was carried out with a sample size of 60 experts selected through a combination of purposive sampling and snowball sampling methods. In this regard, a set of data was obtained from the instrumentation and analysis of factors affecting the quality of translation services in Iran through a customer-oriented approach in translation agencies in Iran in February 2017. Considering the opinions of experts in evaluating the quality of translation services in Iran in the seven-point Likert scale, the most important factors affecting the quality of translation services were determined. Then, by comparing the current performance status mean of these factors with their importance mean, the analysis was done. Finally, the analysis of this study showed that the current performance status of factors in the service providers were rather poor in comparison to their importance mean, and managers should take the necessary measures in order to improve them.

Keywords: Customer-Oriented Approach, Descriptive Statistical Analysis, Translation Agencies, Translation Service

1. Corresponding Author. Email: e.kianian2@gmail.com

In God's Name

TABLE OF CONTENTS

Analyzing the Quality of Translation Services in Iranian Translation Agencies: A Customer-Oriented Approach 1
Salar Manafi Anari
Elahe Kianian

Introducing "Emotioncy" as an Efficient Way to Reduce Foreign Language Reading Anxiety 2
Sahar Tabatabaee Farani
Reza Pishghadam
Sahar Moghimi

Developing a Frame-Based Bilingual Corpus and Dictionary of Road Transportation Terms 3
Alireza Amraee
Akbar Hessabi
Abbas Eslami-rasekh

EFL Learners' Private Speech, Logical Reasoning, and Language Achievement: A Path Analysis Approach 4
Sepideh Mirzaee
Parviz Maftoon
Parviz Birjandi

Watching Foreign Audiovisual Programs and Out-of-Class Language Learning 5
Saeed Ameri
Maryam Ghodrati

A Comparative Semiotic Study of "Power" in Abbas Kiarostami's Taste of Cherry and Heiner Muller's Hamletmachine Based on Pierre Bourdieu's Theory of Literary Anthropology 6
Behrouz Ahmadzadeh Bayani
Fazel Asadi Amjad
Behnoush Akhavan

The Metamodernist Juxtapositions in Don DeLillo's Zero K 7
Zohreh Ramin
Nasrin Nezamdoost

ABSTRACTS

In the Name of Allah

Journal of Language and Translation Studies

A Refereed Quartealy Journal

Vol. 52, No.2,
Summer 2019, Serial Number 40

License Holder:
Ferdowsi University of Mashhad

General Director:
Dr. Mohammad Reza Hashemi

Editor-in-Chief:
Dr. Masood Khoshsaligheh

Executive Manager:
Dr. Mohammad Reza Farsian

Editorial Assistant:
Saeed Ameri

Editorial Board:

Dr. Ali Reza Anoushirvani
Professor in English Language and Literature, Shiraz University

Dr. Mona Baker
Professor in Translation Studies, The University of Manchester, England

Dr. Zohreh Eslami Rasekh
Professor in Applied Linguistics, Texas University, USA

Dr. Mohammad Reza Farsian
Associate Professor in French Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad

Dr. Edwin Gentzler
Professor in Comparative Literature, University of Massachusetts Amherst, USA

Dr. Mohammad Reza Hashemi
Professor in Translation Studies, Ferdowsi University of Mashhad

Dr. Ali Reza Jalilifar
Professor in Applied Linguistics, Shahid Chamran University, Ahwaz

Dr. Saeed Ketabi
Associate Professor in TEFL, Isfahan University

Dr. Masood Khoshsaligheh
Associate Professor in Translation Studies, Ferdowsi University of Mashhad

Dr. Reza Pishghadam
Professor in Social Psychology of Language Education, Ferdowsi University of Mashhad

Dr. Abdolmahdi Riazi
Profesasor in TEFL, Macquarie University, Australia

Persian Editor:
Abdullah Nowruzy

English Editor:
Saeed Ameri

Coordinator:
Marziyeh Dehghan

Typesetting:
Elahe Tajvidy

Printing & Binding:
Ferdowsi University of Mashhad Press

Circulation: 30 copies
Price: 15000 Rials (Iran)

Mailing Address:
Faculty of Letters & Humanities, Ferdowsi University Campus, Azadi Sq., Mashhad, Iran

Postal code: 9177948883
Tel: (+98 51) 38806723

The Journal of

Language and Translation Studies

Analyzing the Quality of Translation Services in Iranian Translation Agencies: A Customer-Oriented Approach 1
Elahe Kianian - Salar Manafi Anari

Introducing "Emotioncy" as an Efficient Way to Reduce Foreign Language Reading Anxiety 2
Sahar Tabatabaee Farani - Reza Pishghadam - Sahar Moghimi

Developing a Frame-Based Bilingual Corpus and Dictionary of Road Transportation Terms 3
Alireza Amraee - Akbar Hessab - Abbas Eslami rasekh

EFL Learners' Private Speech, Logical Reasoning, and Language Achievement: A Path Analysis Approach 4
Sepideh Mirzaee - Parviz Maftoon - Parviz Birjandi

Watching Foreign Audiovisual Programs and Out-of-Class Language Learning 5
Saeed Ameri - Maryam Ghodrati

A Comparative Semiotic Study of "Power" in Abbas Kiarostami's Taste of Cherry and Heiner Muller's Hamletmachine Based on Pierre Bourdieu's Theory of Literary Anthropology 6
Behrouz Ahmadzadeh Bayani - Fazel Asadi Amjad - Behnoush Akhavan

The Metamodernist Juxtapositions in Don DeLillo's Zero K 7
Zohreh Ramin - Nasrin Nezamdoost

ISSN: 2228-5202

Volume 52, No. 2, Summer 2019,
Serial Number 40